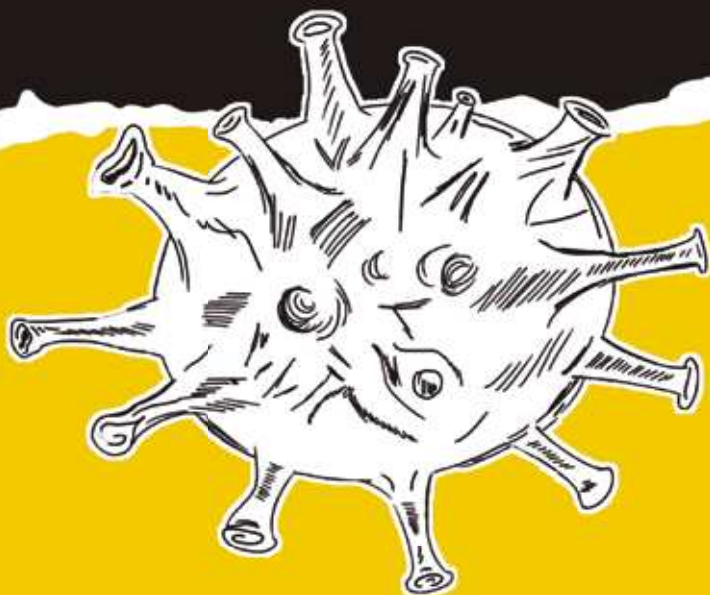


Cleusa Kazue Sakamoto e Isabel Orestes Silveira
(orgs.)

AVANÇOS NA EDUCAÇÃO

MÚLTIPLO CENÁRIO DE REFLEXÕES E PRÁTICAS

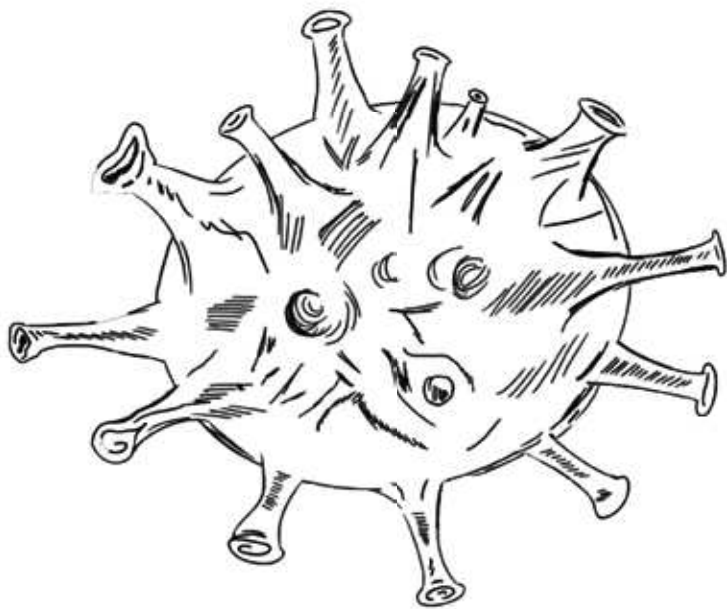


GENIO
CRIADOR

Cleusa Kazue Sakamoto e Isabel Orestes Silveira
(orgs.)

AVANÇOS NA EDUCAÇÃO

MÚLTIPLO CENÁRIO DE REFLEXÕES E PRÁTICAS




GENIO
CRIADOR

Direção Editorial: Cleusa Kazue Sakamoto
Revisão Geral: Rodrigo Moura de Oliveira
Diagramação: Ricardo Bastos Smith
Capa: Danilo Alves de Lima
Ilustração interna e da Capa: Isabel Orestes Silveira

Conselho Editorial

Dra. Aparecida de Aquino - Universidade de São Paulo
Dra. Fernanda Elouise Budag - Universidade São Judas Tadeu
Dra. Marili Moreira da Silva Vieira - Universidade Presbiteriana Mackenzie
Dr. Miguel Mahfoud - Universidade Federal de Minas Gerais
Dra. Regina Pires de Brito - Universidade Presbiteriana Mackenzie
Dra. Valéria Bussola Martins - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Avanços na educação [livro eletrônico] : múltiplo cenário de reflexões e práticas / organizado por Cleusa Kazue Sakamoto, Isabel Orestes Silveira. -- 1. ed -- São Paulo : Gênio Criador, 2021.
215p. 5,07Mb

Bibliografia

ISBN 978-65-86142-39-6 (e-book)

1. Educação - Avanços 2. Freire, Paulo, 1921-1997 3. Práticas educativas
5. Ensino-aprendizagem I. Sakamoto, Cleusa Kazue II. Silveira, Isabel Orestes

21-3374

CDD 370

1ª edição, 2021

® **Gênio Criador Editora - 2021**

Av. Brigadeiro Faria Lima, 1616 - sala 804
Jardim Paulistano, São Paulo - SP, 01451-001
<<http://geniociador.com.br>>

ISBN: 978-65-86142-39-6

Sumário

APRESENTAÇÃO	6
PREFÁCIO de Maria Lucia M. C. Vasconcelos	11

PARTE 1 - UM TRIBUTO A PAULO FREIRE

1 - PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS EM PAULO FREIRE

Marcos Aurélio Trindade, Roberto da Silva, Sonia Couto e Keller Reis Figueiredo	14
---	----

2 - A CONTEMPORANEIDADE DA EDUCAÇÃO FREIREANA: PARADIGMAS FUNDAMENTAIS

Emerson de Arruda e João Clemente de Souza Neto.....	33
--	----

PARTE II – ENSINO APRENDIZAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS

3 - APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: O QUE FUNDAMENTA A AÇÃO DOCENTE E A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DAS ALDEIAS GUARANÍ – CAIUÁ NA REGIÃO DE DOURADOS – MS

Sandra Cristina Andrade Loiola e Cornélio Caldeiras de Castro	55
---	----

4- PLANEJAMENTO DE DISCIPLINAS NA EDUCAÇÃO MÉDICA: UMA REFLEXÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA FACULDADE DE MEDICINA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Ana Paula França, Celina Siqueira Barbosa Pereira, Cristiane Lopes, Danielle Bivanco-Lima, Fabiana Toledo Bueno Pereira e Patrícia Martins Montanari	72
--	----

5 - O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE ESTUDOS CLÁSSICOS: UM DESAFIO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Elaine C. Prado dos Santos.....	92
---------------------------------	----

6 - EDUCAÇÃO EM VALORES NA PERSPECTIVA QUILOMBOLA: DO COTIDIANO AO UNIVERSO ESCOLAR	
Lilian Soares da Silva e Emerson de Arruda	106
7 - ESCRITURAS ARTÍSTICAS DIGITAIS: PROCESSOS CRIATIVOS EM EDUCAÇÃO E ARTE	
Hugo Daniel Rizolli Moreira.....	127
8 - CONTEMPLAÇÃO, INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE: CONCEITOS CONDUTORES PARA A ARTE DE ENSINAR ARTES EM ENSINO REMOTO	
Marcos Rizolli	139
 <i>PARTE III – QUESTÕES DO PRESENTE – PROSPECTANDO FUTUROS</i>	
9 - O QUE AS UNIVERSIDADES TRADICIONAIS E UNIVERSIDADES CORPORATIVAS PODEM CONTRIBUIR NESTE NOVO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO?	
Ricardo Bressan	151
10 - ENTRE AS CIRCUNSTÂNCIAS DO PRESENTE E AS PERSPECTIVAS DE FUTURO DA EDUCAÇÃO: A <i>INTERNET</i> COMO UNIVERSO COMUNICATIVO	
Isabel Orestes Silveira, Luana Guerrero Mucciolo e Tamires Raiane C. dos Santos	170
11 - ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DIGITAL: ENTRE O IDEAL NEOLIBERAL JORNALÍSTICO E A REALIDADE DE EXCLUSÃO SOCIAL	
Arthur Meucci e Gustavo Fernandes Américo Dainezi.....	191
12 - LUDICIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DURANTE ENSINO REMOTO	
Josilaine Aparecida Pianoschi Malmonge, Maria do Carmo Monteiro Kobayashi e Sintia Otuka Rossi	205

Apresentação

Quando observamos o cenário econômico, político e social brasileiro deparamo-nos com o fato de estarmos imersos em inúmeros desafios que se arrastam por séculos de história. O alto índice de desemprego, o baixo crescimento econômico, as desigualdades sociais de toda ordem, são alguns dos desafios que impactam negativamente a imagem do país do ponto de vista das expectativas nacionais e internacionais. Muito mais negativo ainda, vai se tornando a situação da maioria da população que sente e vive as incertezas quanto ao seu futuro no país.

Sublinhamos o fato de considerarmos o cenário da Educação, que nesse início do século XXI, agrava-se ainda mais, com a pandemia de Covid-19. A calamidade mundial relacionada à saúde reforça os problemas que distanciam as crianças, jovens e adultos ao acesso para o aprendizado de qualidade. O maior desafio enfrentado nos últimos tempos eclode, com a suspensão de aulas presenciais que deslocou o ambiente escolar para as telas de veículos de conexão à internet e transformou as relações interpessoais à condição virtual, em todo mundo.

O ensino-aprendizagem desde então, está necessitando abordar muitas situações de provas, não as provas de avaliação de conhecimentos pelas quais passam os aprendizes, mas provas em que todo o sistema educacional é inquirido a responder indagações elementares sobre os fatores que colaboram com a eficácia da aprendizagem e sobre os fundamentos da formação acadêmica, que implicam a real preparação a que a escola se pauta.

O ensino remoto permanece há um ano e meio desde o início da pandemia em março de 2020. Professores se adaptaram a um novo modelo de ensino e estudantes se adaptaram a um novo ambiente de aprendizagem e relacionamento. Todos necessitaram se tornar mais autônomos e passaram a se mostrar mais dependentes da tecnologia. Todavia, cabe perguntar, quanto à Educação, ela criou alguma inovação?

O presente e-book **Avanços na Educação – múltiplo cenário de reflexões e práticas** é uma coletânea de capítulos que propõe abordar o momento atual e retratar questionamentos que descortinam este

delicado palco, em que interessantes dilemas se apresentam para enaltecer o esforço de buscar avanços e propor caminhos de reflexão.

Este livro está organizado em doze Capítulos distribuídos em 3 Seções. A Parte I intitula-se: “Um Tributo à Paulo Freire”, na qual se incluem dois capítulos, o primeiro denominado “Perspectivas filosóficas e educacionais em Paulo Freire” de autoria de Marcos Aurélio Trindade, Roberto da Silva, Sonia Couto e Keller Reis Figueiredo, visa analisar a concepção de Paulo Freire (1921-1997), um teórico da Educação com ampla trajetória e influência mundial, com uma grande contribuição ao que se conhece como Pedagogia alternativa. O propósito será compreender as implicações da Educação e questões sociais por uma visão “ser mais”, e refletir sobre a visão histórica do ser humano, em tempos em que o desprezo pela ética salta aos olhos diariamente em situações reais. O segundo capítulo denominado “A contemporaneidade da Educação freireana: Paradigmas fundamentais” de autoria de Emerson de Arruda e João Clemente de Souza Neto, apresenta o pensamento educacional de Paulo Freire como sendo um modelo pedagógico de fundamental importância para a Educação social e escolar em nosso tempo, pois nele, se vislumbra a presença de um hibridismo teórico que considera a prática de determinados valores éticos para a vida em sociedade. Serão abordados alguns paradigmas freireanos como a Antropologia teleológica, no qual o processo educacional é iminentemente um ato político. O debate apresenta a Educação como encarnação histórico-cultural que vivencia e comunica processos formativos efetivados pelos seres humanos na linha do tempo.

A Parte II com o tema “Ensino-aprendizagem em diferentes contextos” apresenta seis capítulos numerados do terceiro ao oitavo, que versam sobre a docência em contextos diversos que abarcam o ensino em aldeias indígenas à reflexão sobre a formação do professor na área da saúde, que discutem sobre a prática pedagógica no território das Artes e no âmbito do curso de Letras.

O capítulo três, “Aprendizagem da Docência: o que fundamenta a ação docente e a percepção de professores das Aldeias Guarani – Caiuá na Região de Dourados – MS”, de autoria de Sandra Cristina Andrade

Loiola e Cornélio Caldeiras de Castro; propõe compreender o que fundamenta a ação docente e como os professores aprendem a ensinar. São depoimentos de cinco professores em uma escola indígena na região de Dourados, em Mato Grosso do Sul.

O quarto capítulo, “Planejamento de Disciplinas na Educação Médica: uma reflexão das práticas pedagógicas em uma Faculdade de Medicina da cidade de São Paulo” é fruto da pesquisa realizada por Ana Paula França, Celina Siqueira Barbosa Pereira, Cristiane Lopes, Danielle Bivanco-Lima, Fabiana Toledo Bueno Pereira e Patrícia Martins Montanari. As autoras discutem a Educação brasileira na atualidade em especial seus desafios de avaliar suas diretrizes e orientações tecnológicas, na tentativa de contribuir com respostas satisfatórias aos problemas que vem enfrentando, especificamente no campo do ensino da saúde em função do modelo de atenção preconizado pelo Sistema Único de Saúde - SUS e das concepções de saúde e doença em que se apoiam.

O quinto capítulo, denominado “O ensino do componente curricular de estudos clássicos: um desafio durante a pandemia de COVID-19”, de autoria de Elaine C. Prado dos Santos, tem por objeto apresentar um breve relato e propor ponderações a respeito do ensino de Estudos Clássicos para estudantes da 8ª. etapa do curso de Letras, presencial, de uma Universidade paulista, durante a pandemia de COVID-19. O propósito é registrar e refletir sobre a vivência tanto dos estudantes quanto da docente desse componente curricular, no contexto do isolamento físico e das aulas remotas que aconteceram e que, ainda, acontecem no Curso Letras.

O sexto capítulo de autoria de Lilian Soares da Silva e Emerson de Arruda, versa sobre a “Educação em valores na perspectiva Quilombola: do cotidiano ao universo escolar”. O debate apresenta as perspectivas das vivências e experiências construídas nos distintos territórios – para além do espaço físico das escolas – que se ampliam por todos os lugares ocupados e vivenciados pelas crianças, jovens e adultos, estando eles dentro ou fora da Comunidade Remanescente de Quilombo.

O sétimo capítulo denominado “Escrituras artísticas digitais: processos criativos em Educação e Arte” tem autoria de Hugo Daniel

Rizolli Moreira. O autor discute os processos criativos contemporâneos a partir de contextos em Arte-Educação, tendo como foco experiências e ferramentas digitais utilizadas em aulas de Arte. Analisa linguagens artísticas potencializadas em contexto de isolamento social, popularizando aplicativos e plataformas virtuais como Canva e Kahoot e salas de aula virtuais como o Google Classroom.

O oitavo capítulo, “Contemplação, Interação e Interatividade: conceitos condutores para a Arte de ensinar Artes em ensino remoto” tem a assinatura de Marcos Rizolli e intenciona refletir sobre a atuação do professor de Artes em curso de Pedagogia na modalidade EaD. O autor problematiza o ensino remoto realizado através de diversificadas plataformas *OnLine*, refletindo sobre os conceitos de Contemplação, Interação e Interatividade, os quais mediam a dimensão relacional – professor/aluno e proporcionam experiências artísticas e vivências educacionais.

A Parte III designada como “Questões do presente – prospectando futuros” reúne quatro capítulos – 9º., 10º., 11º. e 12º., os quais pretendem discutir as tendências que se avistam no contexto educativo, como por exemplo as Universidades Corporativas. Revisita-se o fenômeno comunicativo e a *internet* como espaço que aproxima e ao mesmo distancia os alunos, do conhecimento. Traz a necessidade de dedicar um tempo para se pensar o digital e a realidade da exclusão.

O capítulo nove, cujo título: “O que as Universidades tradicionais e Universidades Corporativas podem contribuir neste novo cenário da Educação? é de autoria de Ricardo Bressan. O autor argumenta que no contexto laboral, as demandas por inéditas e diferentes competências e habilidades aumentaram e as Universidades não estão ainda preparadas para o mundo em constante transformação, que exige o ensino mais direcionado aos alunos, especialmente para o preparo do trabalho e para a empregabilidade.

O décimo capítulo, “Entre as circunstâncias do presente e as perspectivas de futuro da Educação: a *internet* como universo comunicativo”, das autoras Isabel Orestes Silveira, Luana Guerrero Mucciolo e Tamires Raiane C. dos Santos, destaca a *internet* como um espaço para os professores que, de uma hora para a outra, migraram da dimensão

física – espaço presencial –, para o ambiente digital, em que se colocam novos desafios para as ações comunicativas entre docentes e discentes.

O décimo primeiro capítulo, “Ensaio sobre a Educação no espaço digital: entre o ideal neoliberal jornalístico e a realidade de exclusão social” de Arthur Meucci e Gustavo Fernandes Américo Dainezi, propõe pensar a Educação no espaço digital que se enquadra no ideal neoliberal de sociedade e traz o exemplo de superação individual de um estudante que se tornou referência na mídia televisiva.

O capítulo doze, intitulado “Ludicidade no ensino de Ciências da natureza durante ensino remoto”, de Josilaine Aparecida Pianoschi Malmonge, Maria do Carmo Monteiro Kobayashi e Sintia Otuka Rossi, encerra o livro, contribuindo com uma visão criativa da escola de Educação Infantil, a partir de um relato de pesquisa realizada na cidade de Bauru, no estado de São Paulo. O capítulo estimula a busca de estratégias que mesmo em condições limitadas pelo ensino remoto, podem tornar a aprendizagem, prazerosa e efetiva.

Sem dúvida, restrições e situações de mudança são excelentes contextos para promover avanços, pois suscitam novas realidades a partir do ato de evidenciar necessidades. O cenário na Educação hoje é um exemplo deste panorama múltiplo e desafiador, que com o ensino remoto inaugurou uma experiência inusitada a gestores, professores e alunos, permeada por uma enorme quantidade de novas situações e desafios, que aguardam conclusões. Durante este processo de construção, convidamos à leitura deste e-book, que traz um debate frutífero de reflexões e práticas na direção de avanços na Educação. Ótima leitura!

As Organizadoras

Prefácio

Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos¹

É tão frequente ouvirmos falar dos problemas da Educação brasileira que, quando nos deparamos com o título dado a esta Coletânea - *Avanços na Educação – Múltiplo cenário de reflexões e práticas* –, organizada pelas professoras Cleusa Kazue Sakamoto e Isabel Orestes Silveira, nossa atenção é atraída pela positividade do mesmo: **Avanços na Educação.**

Num país como o Brasil, com uma população estimada de 213 milhões de pessoas², com uma multiplicidade de redes de ensino (federal, estaduais, municipais e privada), o que mais frequentemente nos é apresentado é a complexa e variada gama de problemas sem solução e que precisam de um enfrentamento urgente por parte dos educadores e do poder público.

O Brasil é um país rico em sua diversidade geográfica e cultural. A imensidão de nosso território nos garante essa não semelhança que, na verdade, é também um de nossos principais patrimônios. Por outro lado, é um país onde as desigualdades sociais, econômicas e de oportunidades estão presentes em todas as localidades de seu território e só não as percebe quem, deliberadamente, não as quer ver.

Em se tratando de Educação, muito se tem feito, mas muito ainda há por se fazer.

Bastante feliz foi a escolha das organizadoras desta Coletânea ao abrirem-na com dois capítulos que versam sobre os ensinamentos de Paulo Freire.

Freire, ao longo de sua obra, ressaltou a importância do ato de ensinar e aprender, vendo a educação como “[...] um ato de amor, por isso, um ato de coragem [... que] não pode temer o debate. A análise da realidade. Não [... pode] fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma

1 Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

2 Em 25 de junho de 2021, a população estimada do Brasil era de 213.254.054 de pessoas conforme o site <https://www.ibge.gov.br/população/projeção/box_popclock>.

farsa” (FREIRE, 2000a, p. 104) Educador e educadora são, portanto, aqueles(as) que prospectam as possibilidades de cada um(a) de seus/suas alunos(as), sem se deixarem abater por eventuais obstáculos e, com esperança – porque a esperança é que os move -, e buscam, em conjunto com seu alunado, transformar a realidade que os cerca e os oprime. (FREIRE, 2000b, p. 11)

A Educação não pode ser uniforme, previamente pensada, única para todos(as). O atendimento às reais necessidades de um determinado grupo de alunos(as), seus anseios, suas peculiaridades fazem do professor um profissional comprometido com o ato de ensinar, certo de que a validade do processo de ensino-aprendizagem só existirá se resultar na autonomia do aprendiz, agora capaz de recriar o aprendido, tornando-o seu.

O que todo(a) educador(a) não pode perder de vista, é que o(a) aluno(a) é o centro do processo e nele(a) devemos pensar no momento de planejarmos nossos cursos e nossas estratégias.

Na educação escolar, seja ela ministrada na escola regular, ou numa escola indígena ou quilombola, tenha como foco as artes ou a saúde, seja voltada para as crianças, jovens ou adultos, os objetivos gerais deverão apontar os caminhos que professor(a) e alunos(as) percorrerão juntos, numa relação respeitosa e democrática, pautada no diálogo e na autonomia daqueles, que nesse processo, estão criticamente se (re) construindo.

Nesse processo, as estratégias auxiliares do trabalho docente também devem estar em absoluta harmonia com a intencionalidade do ato de educar e, assim, a atualização constante do(a) professor(a) é companhia certa e necessária. É nesse sentido que a presente Coletânea nos convida a refletir a respeito dos *Avanços na Educação* e a adentrar em um *Múltiplo cenário de reflexões e práticas*.

Boa leitura!

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.



Parte I

UM TRIBUTO A PAULO FREIRE

Capítulo 1

PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS EM PAULO FREIRE

Marcos Aurélio Trindade¹

Roberto da Silva²

Sonia Couto³

Keller Reis Figueiredo⁴

Trajatória pedagógica e concepção do ser

O dilema existencial abordado por Shakespeare no monólogo de sua obra Hamlet: “Ser ou não ser. Eis a questão” foi preocupação permanente dos seres humanos. Este leva a uma reflexão profunda sobre a tentativa das pessoas por desentranhar os mistérios de sua existência. Cabe assinalar que esta preocupação existencial está implícita ou explicitamente presente ao fazer dos seres humanos, sujeitos orientados por uma concepção de ser humano particular, construída tanto cultural como socialmente. Encontramos esta concepção nas obras de filósofos, historiadores, sociólogos, físicos, biólogos e pedagogos.

Neste capítulo apresenta-se a concepção de Paulo Freire de sua proposta pedagógica de ser humano até a sua prática. Toda ação humana leva implícita uma concepção de ser humano e de mundo. O mesmo Freire (1982, p. 63) assinala, referindo-se à Educação: “[...] toda prática educativa implica por parte do educador, uma posição teórica. Esta posição, por sua vez, implica uma interpretação do homem e do mundo [...]”.

Mas que envolvimento tem esta necessidade e interesse por compreender a concepção de ser humano em Freire? O que é “ser mais”? É a humanização como vocação ontológica do ser humano, que se constitui

1 Mestrando em Antropologia Social pela UBA (Argentina), graduado em Filosofia e em Psicologia. Professor colaborador na Unimontes-MG. E-mail: marcos.trindade2014@gmail.com

2 Doutor em Educação, Livre Docente na Faculdade de Educação da USP (FE-USP). E-mail: kalil@usp.br

3 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Membro do Instituto Paulo Freire. E-mail: sonia.couto@paulofreire.org

4 Filósofo. Especialista em Filosofia pela UNIFESP-SP. E-mail: kellerreis.f@gmail.com

na História e não é algo a priori da História. A luta por ela, os meios históricos de realizá-la, além de variar de um espaço-tempo a outro, exige a assunção de uma utopia. Utopia que se funda na liberdade e a esperança na busca e a luta permanente para conseguí-la.

Tal abordagem supracitada leva a pensar em uma reflexão existencial, por isso recorre-se a autores filósofos que refletem sobre a problemática existencial, tais como Gadotti (2004), Romão (2001), entre outros.

Paulo Freire (1921-1997) foi um dos maiores e mais significativos pedagogos do século XX. Com seu princípio do diálogo, ensinou um novo caminho para a relação entre professores e alunos. Suas ideias influenciaram e influenciam os processos democráticos por todo mundo. Foi o pedagogo dos oprimidos e em seu trabalho transmitiu a Pedagogia da esperança. Influuiu nas novas ideias liberadoras na América Latina e na Teologia da libertação, nas renovações pedagógicas europeias e africanas, e sua figura é referência constante na política liberadora e na Educação. Foi emigrante e exilado por razões políticas por causa das ditaduras. Por muito tempo, seu domicílio foi o Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, na Suíça.

Educação Libertadora

Em sua obra “A Educação como prática da Liberdade”, Freire (2014) aborda o problema do “ser” em sua perspectiva cristã, com o dilema da constituição do “eu” em frente ao “não-eu”. Freire (2014, p. 28) enfatiza que: “[...] é fundamental partir da ideia de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não só está no mundo senão com o mundo”. O ser humano não pode ser considerado como um ser incluído (em), mas que a partir de sua característica humana, de sua consciência, de sua existência e permanência no mundo, estabelece uma relação que o leva a estar em e com o mundo, condição que é certificada pela práxis, como ação-reflexão, como trabalho que transforma não só o meio natural, mas ao ser humano. No entanto, existe um problema que é apontado com preocupação por Freire: as relações entre os próprios seres humanos e a iniquidade destas, situação que leva às relações de poder desiguais nas quais alguns seres humanos se submetem a outros, e

nessa submissão, gera-se um processo que leva à alienação, à negação do próprio ser, tanto dos dominadores como dos dominados.

Julio Barreiro em sua nota de Apresentação na obra “A educação como prática para a liberdade” menciona que “[...] na medida em que a algumas pessoas não se permitem existir para eles senão para outros ou em função de outros, aqueles que lhes vedam essa existência independente também não são genuinamente ‘seres para si’ [...]” (FREIRE, 2014). Uma das ideias que Freire sugere, para romper com a relação de opressão de alguns seres humanos sobre outros, é o processo comunicativo como via para se libertar da alienação. Este processo comunicativo é entendido como a possibilidade de cada ser de dizer sua palavra livre e criticamente, assumindo com responsabilidade sua participação nos processos sociais.

Diante desta situação, indica que:

Uma das grandes (se não a maior) tragédias do homem moderno é que hoje, dominado pela força dos mitos e dirigido pela publicidade organizada, ideológica ou não, renuncia cada vez mais, sem o saber, a sua capacidade de decidir. Está sendo expulso da órbita das decisões. O homem simples não capta as tarefas próprias de sua época, lhe são apresentadas por uma elite que os interpreta e entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida (FREIRE, 2014, p. 33).

A importância da possibilidade de decidir por si mesmo é proposta aqui como a base da possibilidade de ser das pessoas. Aquelas que não podem decidir por si mesmas não existem, não são; e, portanto, a luta deve ser orientada a possibilitar a capacidade de decisão de todos. Isto só pode ser conseguido, segundo Freire, com uma Educação que permita aos seres humanos se assumir como tais. Por isso, critica que a Educação seja o meio mediante o qual se acostume às pessoas a receber as receitas ou as decisões de outros. O ser está unido à capacidade dos seres humanos de pensar para decidir, e só é possível pensar livremente se tem a informação adequada para decidir. A existência está caracterizada por uma temporalidade; isto é, Histórica e, além disso, com uma dimensão política na qual pelo momento existe um espaço fechado: alguns poucos mandam sobre muitos.

Opressor e Oprimido

Em “Pedagogia do oprimido”, a situação com respeito ao ser muda e propõe-se o problema do “ser” como um assunto de percepção entre o ser como sujeito e não como objeto. A relação opressor/oprimido, de acordo com Freire, é uma relação alienante para ambos. A condição de humanidade só pode ser estabelecida sem a alienação: as relações baseadas na opressão devem desaparecer: “Aí reside a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si mesmos e libertar aos opressores” (FREIRE, 1987, p. 33). Para que esta libertação ocorra, os oprimidos devem ter claro que: só na medida em que descubram que alojam o opressor, poderão contribuir à construção de sua Pedagogia liberadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é se parecer com o opressor, é impossível o fazer (FREIRE, 1987, p. 35). Embora sigam existindo relação de dominação terá desumanização. Nenhum ser humano pode “ser” enquanto esta situação não varie para relações abertas nas quais todos tenham as mesmas oportunidades de participação, de decisão, de se pensar e atuar segundo seus interesses sem aleijar os dos demais. A condição de existência dá o rompimento com a alienação, e ao romper com esta, não só se libertam os oprimidos, mas também se libertam os opressores, humanizando-os. Para efetuar esta libertação, Freire propõe emergir dela e libertar de sua força: “[...] o que só é possível o fazer através da práxis autêntica; que não é nem ativismo nem verbalismo senão ação e reflexão” (FREIRE, 1987, p. 43). Deve ser transformada a realidade que permite tal situação,

os chamados marginados, que não são outros senão que os oprimidos, jamais estiveram fora de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução não está no fato de ‘integrar-se’, de ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, senão a transformar para que possam ser convertido em seres para si. Daí a necessidade da libertação da qual falamos em linhas anteriores [...] (FREIRE, 1987, p. 84).

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, não é uma palavra mais oca, mitificante. É práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o

mundo para transformá-lo. A reflexão só é possível na medida em que todos têm direito à palavra, a realidade já não mediatizada pelo dominador, mas pela própria práxis e a possibilidade de ser livre, porém não individualmente, mas em forma coletiva. A visão de Freire não é individualista, é comunitária, inclusiva, já que propõe que os oprimidos libertem os opressores e, com isso, se dá a humanização de todos, fazendo possível a existência, ou seja, o “ser”. A concepção de ser de Freire entra numa visão comunitária, ampla na qual o respeito à diversidade cultural, a temporalidade, a reflexão sobre o processo cognoscitivo se convertem em parte da mesma existência em condição para ser. É uma visão além disso dialética na qual se concebe a existência como algo que se faz constantemente, em um estar sendo, produto da práxis humana, na transformação da natureza e nesta transformação a dos sujeitos que participam dela.

A negação de todo tipo de dogmatismo, como princípio básico para alcançar a revolução, é outro aspecto que deve ser sublinhado, está presente no pensamento de Freire. Tal situação o leva a postular, em “Pedagogias da Autonomia”, o caráter ético do compromisso do educador com uma Educação libertadora, a necessária autorreflexão do educador sobre seu trabalho e a coerência entre seu pensamento e seu atuar na sala de aulas (FREIRE, 2005). O ser somente existe assim que as condições sociais e materiais assim o permitam; isto é, na medida em que se encontre em um espaço onde tenha acesso real à satisfação de suas necessidades básicas no qual possa ser expressado livremente, com direito à discrepância, com oportunidade de refletir sobre sua práxis, em um meio democrático que compreenda a pluriculturalidade como característica do ser humano e não como defeito.

O ser é uma condição do ser humano enquanto seja coletiva ou dialética, o ser humano está sendo dia com dia, tem por vocação “ser mais”, reafirmar a humanização, não o negar, criando e recriando as condições espirituais e materiais ao efeito de alcançar uma sociedade democrática que permita a participação de todas e todos sem exclusões, que tenha uma Educação libertadora em busca de nos constituir em melhores seres humanos.

A cultura e a libertação do homem

Freire (1987) apresenta a importância do comportamento do homem em sociedade, o qual se sustenta no processo de desenvolvimento de uma cultura popular, a qual se contrapõe ao processo de dominação pelo qual dá uma grande significação ao conhecimento do homem por conseguir sua identidade, em tal sentido assinala que:

A cultura marca o aparecimento do homem no longo processo da evolução cósmica. A essência humana se existência auto- descobrindo-se como história. Mas essa consciência histórica, ao objetivar-se, surpreende-se reflexivamente a si mesma, passa a se dizer, a se tornar consciência historiadora; e o homem é conduzido a escrever sua história. Alfabetizar-se, é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz, e se dizendo criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constitui, que é anúncio e promessa do que se tem de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto” (FREIRE, 1987, p. 21).

A cultura dos povos oprimidos caracteriza-se por um ônus de medos para conseguir a consecução de sua libertação, impostos pelas classes dominantes com posses de todos os bens e meios de produção, que fazem que se desenvolva uma racionalidade na desesperança e na submissão da população, se está em presença da elaboração de um projeto de sociedade, onde a prática da submissão através da Educação conduz a gerar uma cultura do oprimido, a qual produz nos pobres uma passividade que os leva ao conformismo absoluto, desconceitualizando-os do processo criador e construtor de uma sociedade mais humana. Dessa forma, a consciência emerge o mundo vivido, o objetiva, a problematiza, compreende-o como projeto humano. Atendendo a esta definição de cultura e em concordância com Freire, o processo cultural levado aos níveis de aceitação da população oprimida permitiria conseguir a construção do homem livre, minando essa consciência de homem oprimido, uma vez que nesse processo de transmissão de conhecimento para os segmentos da construção política, se estaria contribuindo a desenvolver uma sociedade para as novas gerações carregada de uma influência popular conforme seu contexto histórico, o que poderia

assimilar-se que a educação é o princípio fundamental de toda sociedade que dá a possibilidade ao indivíduo de entender o espaço sócio-cultural e político onde fundamenta, sua atividade central como é o trabalho, seja intelectual, técnico, científico e artesanal, o que permite outorgar ao cidadão ferramentas educacionais que sejam capazes do incorporar ao mundo da instrução, a Educação e o trabalho (MAUSS; LECHAT, 2012).

Nuances da consciência Crítica

Devido à importância que tem a cultura no processo de transmissão de conhecimento, é preciso assinalar que esta se aprende e vai além da simples interpretação de uma realidade política, baseada num processo histórico de conscientização da população, que se localiza no reconhecimento da ação educativa como uma atividade carregada de uma tarefa militante no qual significa essa tríade: homem, sociedade e cultura, num processo de libertação, outorgando a importância à cultura como ferramenta mediadora entre o homem e a sociedade, que como ser inconcluso e consciente, dela deve assumir que:

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, se constituem dialeticamente em um mesmo movimento, em uma mesma história. Em outras palavras: objetivar o mundo é historizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação mas no trabalho (FREIRE, 1987, p. 19).

O que estaria gerando a partir dos níveis de compromisso que assume o homem no processo de construção da consciência libertadora em relação ao seu espaço e com a transformação do mesmo, que o impulsiona à elaboração de uma consciência crítica, que seria a única forma de se apartar do arcaísmo do saber tradicional e de escapar ao alinhamento fatal para todos os que assumem uma visão do mundo que não lhes corresponde, é a proposta da Pedagogia para a libertação, que se constitui a partir do reconhecimento do homem em relação com seu meio.

A relação entre a cultura e a Educação no processo de reconhecimento da realidade opressora faz com que homem deixe de ser ignorante e dominado, portanto a Educação em relação com o mundo cultural representa os conhecimentos do homem em suas construções empíricas e teóricas, na mesma natureza da razão, o que permite tentar uma prática educativa que impulse os poderes criadores do povo, todavia afasta a ideologia da dominação para dar passagem à construção do homem novo, sustentado nos princípios de liberdade e igualdade.

Desde a cultura popular, entendida como as manifestações da população, sustentadas na maneira de abordar sua criatividade através da realidade que os circundam, e que são capazes de dar resposta às exigências de libertação das sociedades oprimidas se propõe que: “A conscientização não pode existir fora da práxis, isto é, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1987 p. 30). Contudo, o processo de construção da sociedade nova passa pela incorporação dos saberes populares à dinâmica social em desenvolvimento, ou seja, pela Educação Popular.

A Educação Popular tem uma direção social crítica e aparece como contracultura, ou seja, alternativa de Educação que valoriza o saber dos povos oprimidos. Numa primeira aproximação, pode-se dizer que Educação Popular é um paradigma que remete às diferentes experiências e conhecimentos pedagógicos que foram e continuam acumulando-se no seio dos movimentos e das lutas populares como ferramentas para fortalecê-los. Suas principais características são: justiça social, democracia participativa e transformação social. Ela concebe o ser humano como sujeito-parte do processo e centro da sua atuação.

Nesta caracterização da Educação em relação com o fato cultural, vista a partir da dinâmica social, apresenta-se uma apreciação para o ser humano que dá amostra da capacidade de criação própria, com uma razão e uma lógica capaz de desenvolver conteúdos espirituais, mitos e crenças de todo tipo, que têm um peso especial em sua formação e sua forma de sentir. Uma vez que o homem, como ser cultural, se envolve em processos geradores da criatividade capaz de pensar e de assimilar um

processo cultural baseado em sua experiência social, entendida como a relação educativa de arte-poesia, organização social, política, econômica a qual lhe permite conhecer sua realidade e estabelecer a relação homem, ambiente e cultura, dinamizando o processo de integração e humanização do homem, o que permitirá fortalecer a capacidade inventiva e de criatividade do homem para, dessa maneira, conduzir à libertação política, econômica e cultural.

Contudo, vale considerar que dentro do enquadramento da significação cultural, que tem todo processo de transformação social, se vincula à capacidade intelectual que o homem possui e esteja unido à proposta educativa com a qual se oriente neste processo; o que na proposta freiriana destaca-se quando faz da Educação um instrumento ético e da cultura os elementos que fazem com que o homem consiga seus desejos de transcender para a libertação, com isso se elimina o analfabetismo e as imposições culturais exógenas.

O legado de Paulo Freire para a Educação brasileira

A trajetória da Educação no Brasil, os projetos de Educação, os interesses que influenciam as políticas de Estado ao formularem diretrizes educacionais específicas, determinam as políticas públicas da Educação brasileira. O projeto de nação do Brasil passa pela Educação através de sua História, começando no século XVI pelos jesuítas através da catequese e colonização dos povos indígenas, as reformas pombalinas em meados do século XVIII, as ideias ilustradas e liberais pela Colônia entre 1770 e 1822, a escola brasileira no império no século XIX, as iniciativas dos republicanos em 1870-1920 e as outras escolas da primeira República até 1929, a era Vargas de 1930 até 1945, a escola brasileira na República populista de 1946 até 1964 e finalizando, com a ditadura militar de 1964 até a redemocratização do país, e a partir da Constituição de 1988, quando houve a inclusão de todos na Educação, até os dias atuais.

O objetivo das reformas constantes no projeto de Educação da população brasileira tem como finalidade atender os interesses da elite econômica, que ao longo do tempo histórico se alternam como

diretrizes educacionais. Um primeiro modelo é o “invariante”, que procura manter o *status quo* e a vigência do capitalismo expropriador e que combate propostas de mudanças ou de melhorias salariais dos professores. Um segundo modelo é o “mudancista”, que propõe algumas mudanças para que o capitalismo se volte aos direitos sociais e à abertura do sistema educacional. E o terceiro modelo é o “transformador”, que quer formar uma democracia de massas, um sistema econômico distributivo e uma escola pública voltada para as transformações sociais.

O projeto de Educação da população brasileira pode ser utilizado de duas maneiras: ser um instrumento de dominação pela classe dominante ou ser um instrumento de libertação da população dominada e construção de uma sociedade mais justa. Estas duas tendências estão em constante conflito, espelhando as lutas de classes entre os trabalhadores e empregadores. A Constituição de 05/10/1988 produziu o processo de redemocratização da sociedade brasileira, e só com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20/12/1996 que a Educação escolar sai da vigência das leis do período da ditadura militar. Ou seja, é recente a reformulação da legislação ordinária concernente ao sistema educacional, contudo ainda há marcas da escola da ditadura na organização e nas práticas da atualidade. A liberdade educacional ainda é um bem a ser conquistado para a conscientização da luta e a importância dos núcleos de resistência.

Para que a mudança seja possível, a classe dominada tem que tomar a atitude, a primeira é de se conscientizar de sua própria situação, a segunda é de agir em prol de sua autonomia e autodeterminação. A liberdade é um bem que se conquista para que seja possível a materialização da justiça social. A Educação não é um fim em si mesmo, mas um meio para se chegar a um fim.

Enquanto houver a possibilidade de ação, existe a esperança da possibilidade de mudança, só que a iniciativa tem que partir da classe oprimida, pois o interesse do opressor é a manutenção do *status quo*. A vida é um processo de luta e conquista do bem estar social e para isso, Freire nos deixou um legado de luta em defesa da Educação e da escola pública.

Paulo Freire elaborou uma Teoria do conhecimento que busca dar sentido à Educação, centrando suas análises na relação entre Educação e vida, reagindo às Pedagogias tecnicistas do seu tempo. A Educação, para ser transformadora, precisa estar centrada na vida. Para ser emancipadora, precisa considerar homens e mulheres como produtores de conhecimento, partindo de suas culturas, de seus modos de vida, de suas identidades. O reconhecimento de Paulo Freire, fora do campo da Pedagogia, demonstra que o seu pensamento é também transdisciplinar e transversal. Na sociedade do conhecimento, o espaço escolar é muito mais do que a escola. Os novos espaços da formação (redes sociais, rádio, TV, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, espaço familiar etc.) alargaram a noção de escola e de sala de aula. A Educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural, intertranscultural e ecológica e a escola estendeu-se para a cidade e o planeta. Hoje se pensa em rede, se pesquisa em rede, trabalha-se em rede. Paulo Freire insistia na conectividade, na gestão coletiva do conhecimento a ser socializado de forma ascendente, por isso mantém-se atual porque suas contribuições são relevantes para o contexto em que vivemos. O legado que ele nos deixa, entre tantas contribuições, é um legado de esperança, de entender a Educação como espaço de transformação social, de entender que o “mundo não é; o mundo está sendo”, de não nos inscrevermos no campo do determinismo e sim no campo das possibilidades, onde há sempre lugar para o sonho e para o esperar.

A dialogicidade em Paulo Freire

Segundo Harmon (1975, p. 89), a Pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa Antropologia filosófica dialética, cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais. Sendo assim, para Freire, a base da Pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica por meio do diálogo entre educador e educando, entre eles e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (FREIRE, 1987, p. 81).

O diálogo entre natureza e cultura para Freire, é, ao mesmo tempo uma experiência gnosiológica e antropológica e se dá a partir da ideia de homens e mulheres como produtores de cultura. Freire é, sem dúvida, um homem nordestino em seus sentimentos, fortes e apaixonados; em sua negação contra tudo que esteja fora de seus princípios; em sua maneira de falar e escrever metaforicamente através de histórias; em seu hábito alimentar, em seu jeito de respeitar a honradez e a lisura nos homens e nas mulheres e sobretudo em sua inteligência criadora e revolucionária de homem inconformado com as injustiças que vêm sendo historicamente impostas à grande parte da população do mundo. (GADOTTI, 1996, p. 64).

Freire (1997) sempre buscou, nas esferas educacionais, processos metodológicos, que deixava de lado uma Pedagogia “tradicional” e evocava uma forma dinâmica e grupal, coletiva na relação ensino-aprendizagem tanto com aluno e professor. É no fazer conhecer um com o outro na relação dialógica, que o conhecimento se torna mais humano e potencializado.

Para o pensador Paulo Freire, estava no confronto de ideias dialética em grupo, que o futuro no mundo educacional e social se progredia. “O futuro nasce do presente, de possibilidades em contradição, do embate travado pelas forças que dialeticamente se opõem. O futuro é problemático e não inexorável”. (FREIRE, 2000, p. 125-126). É nesse sentido, que afirma Gadotti (1996, p. 77):

Paulo Freire propõe uma nova concepção da **relação pedagógica**. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo, isso significa que aquele que educa está aprendendo também. A pedagogia tradicional também afirmava isso, só que em Paulo Freire o educador também aprende do educando da mesma maneira que este aprende dele. Não há ninguém que possa ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado.

Veja o exemplo de como pode-se pensar a Educação em seu contexto social. O professor tem o papel primacial como mediador na vida do aluno. O aluno está para aprender os conteúdos que lhes são

transmitidos. Por essa perspectiva, trata-se de o professor em consonância com o poder institucional, criar dinâmicas que potencializem esses educandos. Em uma sala de aula, quando o professor chegar dando muitos conteúdos aos alunos, primeiramente é necessário dialogar e conhecer a realidade do dia a dia que cada aluno enfrentou. Sendo assim, passa para a segunda fase de metodologias problematizadoras de cunho filosófico, que os ajudarão a pensar e desenvolver melhor suas tarefas.

Depois disso, o professor deve convidá-los a se reunirem em grupos e a debaterem sobre o tema específico e relacionar com o momento atual em que estão vivendo. Logo as indagações e os confrontos começarão a aflorar e daí a Educação crítica e não mais opressora vai surgindo. Fernando Menezes (1963) descreve como esse diálogo se efetivava nos círculos de cultura:

Os debates têm início na primeira hora que o homem participa do círculo de cultura. Em vinte minutos, uma turma de analfabetos é capaz de fazer a distinção fundamental para o método: natureza diferente de cultura. Para chegar a esse resultado, se utiliza através de *slides* ou quadros uma cena cotidiana do meio onde vive o grupo. Como exemplo, citaremos uma cena do campo: um homem, sua palhoça, uma cacimba, um pássaro voando e uma árvore. O mestre exige de todos a descrição daquela cena, e em seguida, indaga o que o homem fez e o que ele não fez naquele quadro. Ao obter as respostas deixa logo indicada a diferença: o que o homem faz é Cultura e o que ele não faz é Natureza (JORNAL DO COMÉRCIO, Recife, 9 mar. 1963).

Torna-se evidente a busca constante da humanização para fazer acontecer na prática educacional a dinâmica da libertação, sendo assim, não se fundamenta, nem no fato inviável de impossibilidades, marcadas pela opressão, e também a letargia do antidiálogo. Deste modo, que:

A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infundável. Para Paulo Freire a realidade opressiva não é “privilegio” dos países do Terceiro Mundo. Em maior ou menor grau, a opressão e a injustiça existem em todo o mundo. Por isso sua pedagogia não é apenas uma pedagogia “terceiromundista”.

A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos. (GADOTTI, 1996, p. 78).

Ainda abordando sobre a dialética, ela se fundamenta em: “tese, antítese e síntese”. Vale ressaltar que esse motor filosófico vai impulsionando a Educação em convivência com o professor e aluno, ensino e aprendizagem, para chegar a um determinado objetivo nesta esfera educacional. Devemos entender a dialética deste modo, primeiramente na “tese” que está na afirmação de uma proposta ideológica, já a “antítese” está na oposição dessa afirmação ideológica. Em suma, a “síntese” se engaja no resultado perante as duas primeiras, entre o confronto ideológico. Tratando nessa perspectiva, vale ressaltar que, em Freire, o que vale é a:

relação dialógica enquanto prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democracia; de outro, como uma exigência epistemológica. [...] A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador. Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. (FREIRE, 1995, p. 74 *apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

Entende-se que, por se tratar de dialética, mais uma vez, se deve citar que o respeito das divergências ideológicas são bases estruturantes para o conhecimento mais crítico, potencializador e menos opressor. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1988, p. 79). Esta ação exige a não individualização do ser humano, mas a união. Pois em sua teoria, não existe aprendizagem solitária, existe uma forma em que as pessoas se dialoguem em conjunto na relação com o ambiente e o que este ambiente vai moldando o seu intelecto.

O mundo circundante é fenômeno, pois seus eventos externos afetam os eventos internos do indivíduo. Conforme explica Freire (1997, p. 38): “Outro saber de que não posso duvidar um momento

sequer na minha prática educativo–crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, p. 38). Destarte:

A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a **denúncia** da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o **anúncio** de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador. (GADOTTI, 1996, p. 78).

Sendo assim, é necessário tomar o mundo sob a ótica da leitura, praticando o exercício da hermenêutica. Pois se trata do universo vocabular do aluno em mediação com o professor, buscando a problematização, cujo qual eles vão se despertando de uma visão voltada para o “senso comum” e partindo do princípio da visão crítica consciente, emergindo a transformação na atmosfera em que se vive, que nesse caso, o mundo no seu espaço temporal. Estão nas perguntas, em seu caráter filosófico que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a torna-se crescentemente crítica, por isso, cada vez menos alienada. (FREIRE, 1987, p. 40).

Mas esses feitos somente são possíveis quando o indivíduo se atrela no diálogo possível com outros indivíduos. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronuncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda.” (FREIRE, 1987, p. 45).

Educação exige humanização, esforço, liberdade, autoridade e amorosidade em desenvolvimento da essência humana para alcançar o bem. É nesse intuito de ‘amor’, como substantivo, dando essência à

prática deste, na amorosidade, que o professor e aluno, em conformidade com o diálogo vão interpelando as relações com os grupos na sala de aula, buscando um vínculo de união e afetividade. Pois:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefas de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em que domina; masoquismo nos dominado. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1987, p. 45).

É necessário que diante do diálogo e coletividade do professor e aluno num grupo, o professor deva conhecer as fraquezas, raivas, angústias, tristezas de cada estudante, pois cada um desses traz consigo sua marca histórica. Para se resolver um confronto subjetivo do aluno, a coletivização no grupo em sala de aula ou na esfera social se faz presente, mostrando os eventos de expressões sensíveis de cada ser humano. Nesse caso é papel do professor, como mediador, ser o empatizante para solução de problemas, refletindo situações humanizantes e denunciando irregularidades desumanizantes. O ato do diálogo é a libertação, tornando-se então, uma ruptura a tudo que se torna apático que nesse caso venha a ser o antidiálogo.

A ponte da dialogicidade no contexto da Educação humanizada, que são os processos da libertação, transforma o indivíduo, rompendo com as trevas da ignorância e elevando-o para o gosto do inacabamento do conhecimento. Esse inacabamento é o algo não completo, absoluto, totalitário. Porém parte do pressuposto maiêutico, ideológico, reacionário, humanizante, frutificador, revolucionário e enaltecendo para sua fé no seu “ser mais”.

A potência do “ser mais” no diálogo

O filósofo sempre utiliza o termo “ser mais” como vocação ontológica, partindo como potência da existência humana, não mais como

objeto de instrumento da opressão. Entretanto, um ser em essência, que é revolucionário, sempre inédito na capacidade de criar possibilidades transformadoras na relação homem-mundo, cria a história e sua historicidade, pois existe uma experiência de todas as vivências, que um ser humano traz consigo, aquilo que foi vivido e amadurecido, partindo do pressuposto social, educacional e grupal quando se trata na atmosfera em que vivemos entre relações. Pois:

Só se justifica na medida em que se dirige o “ser mais”, a humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é a sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafios e não como freio ao ato de buscar. (FREIRE, 1987, p. 43).

O “ser mais” não se dá no isolamento de homens, mas no diálogo em construção da verdade, no altruísmo em busca de situações cooperativas dialógicas. Quando não há certo vínculo do diálogo, do altruísmo, da empatia; o materialismo passa a ser resposta de tudo para os homens. Então eles deixam o “ser por essência” e se tornam o ser materialista. “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.” (FREIRE, 1987, p. 43).

Considerações finais

Um pouco antes de sua morte, Paulo Freire, ao ser perguntado como gostaria de ser lembrado, respondeu: “Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida”. Ele não se preocupou em ser lembrado pelos livros que escreveu, pelas palestras que proferiu, pela presença marcante no mundo, pelas ideias que inspiraram tantos educadores e educadoras. Ele gostaria de ser lembrado como alguém que teve a imensa capacidade de amar. Essa afirmação poderia não ter credibilidade, não fosse a extrema coerência existente entre essas palavras e a militância desse educador em

favor dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo. O amor ao qual Freire se refere se traduziu em suas obras, em suas palestras, nas suas ideias inspiradoras, na luta em favor de uma Educação libertadora. E é encharcado por essa amorosidade que devemos dar continuidade a seu legado. Suas ideias estão cada vez mais vivas, inspirando práticas educacionais, justificando ações de mobilização social, impregnando de sentido a luta por uma Educação que promova a justiça, a paz e a solidariedade.

Referências

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação: o sonho possível**. Obra de Paulo Freire; Série Capítulos, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura, 2005, p. 21.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-48.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In:

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000, p.117-134.

_____. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. s.l.: Dany Editora, 1996.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire - Pensamento e Ação no Magistério**. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros, 2004.

HARMON, Maryllen C. **Paulo Freire**: implications for a theory of pedagogy. 1975. Tese (Doutoramento) - School of Education, University of Boston, Boston (United States), 1975.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira**: leituras São Paulo: Cegange Learning, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MAUSS, Adriano; LECHAT, Noelle. Desenvolvimento, cooperativismo e cidadania. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, no. 37, p. 131-147, jan-jun, 2012.

OLIVEIRA, M. L. C. L., OLIVEIRA, O. A. M. **PAULO FREIRE E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**: uma epistemologia em construção dialógica? Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/395/424>>. Acesso em: 06 mai. 2018.

ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e o pacto populista.contextualização**. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/nates/files/2009/12/ElogioComunidade.pdf>>. Acesso em: 27/08/2020.

Capítulo 2

A CONTEMPORANEIDADE DA EDUCAÇÃO FREIREANA: PARADIGMAS FUNDAMENTAIS

Emerson de Arruda¹
João Clemente de Souza Neto²

[...] na sociedade atual, valoriza-se cada vez mais a capacidade de diálogo, de relação, de comunicação, a convivência. A educação para a convivência necessita de enfoques integrados e catalisadores. Implica que a educação preocupa-se com a dimensão da formação integrada de valores, conhecimentos e destrezas requeridas pela paz, a promoção dos direitos humanos, a democracia e o desenvolvimento. Os aspectos axiológicos refletidos na formação de valores e atitudes desempenham um papel importante (SERRANO, 2002, p. 11).

[...] ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito entre os outros sujeitos: o sentido da vida humana não é o monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral. Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis (SAVATER, 1998, p. 38).

Introdução

Émile Durkheim (1858-1917), ao analisar a natureza cultural da sociedade, entendia que o comportamento humano é atravessado de modo eficaz pela força do coletivo, que por sua vez, imprime sobre os indivíduos um modo de ser e de existir. Para ele, tanto a solidariedade mecânica quanto a orgânica perfaziam-se como categorias distintas que apontavam para uma ligação sócio-existencial entre o indivíduo e os valores de seu tempo.

1 Mestre em Educação e Doutor em História pela Universidade Federal do Mato Grosso. Pós-doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: arruda.emerson@hotmail.com

2 Mestre e Doutor em Ciências Sociais, e Pós-doutor em Sociologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor adjunto, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: joao.souza@mackenzie.br

Um aspecto importante na perspectiva sociológica durkeimiana é a presença da Educação como um veículo pedagógico de comunicação e transmissão de sentidos de uma geração sobre outra, cujo objetivo é desenvolver na criança condições físicas, intelectuais e morais para compreender a realidade que a circunda, dando à Educação, o status de promotora responsável pelo saber sistematizado.

É lógico que esse sistema educacional está limitado ao projeto político daqueles que exercem a governabilidade sobre um determinado tempo histórico e recorte espacial; no entanto, o processo de ensino-aprendizagem é uma ação essencial na formação do sujeito e deve ser analisado a partir de uma Filosofia da Educação que considere elementos teóricos como: ações educacionais de fraternidade, convivência, a valorização da pessoa humana; a cultura do respeito mútuo, do engajamento político e da existência fenomenológica do ser humano.

O século XX inaugurou uma nova perspectiva pedagógica, que valoriza o sujeito, reconhecendo-o como um ser atuante, de tal maneira que a Educação não tem somente que partir da instituição para o sujeito; tem, igualmente, que partir do sujeito para a instituição. Até Durkheim, a Educação era mais uma transmissão de informações e de uma cultura comportamental elaborada pelas instituições, constituía, portanto, um padrão societário comportamental. A nosso juízo, a Educação humanizadora se pauta num processo de conscientização de valores, com base nas experiências concretas do sujeito. Paulo Freire, em “Pedagogia da esperança e da autonomia”, descreve a essência de uma Pedagogia humanizadora, na qual o agir humano é o centro, um jeito de superar a perspectiva funcionalista da Educação.

Essa perspectiva teórico-educacional que considera a importância histórica de uma Pedagogia fraterna, libertadora e dialógica é o caminho formativo singular para efetivarmos uma Educação em valores que considera as múltiplas divergências de nossa contemporaneidade. Aliás, experimentamos a cada instante uma série de transformações ontológicas; modificações que afetam os sujeitos e que podem ser vistas nos novos modelos psíquicos, sociais, religiosos, sexuais e políticos da

existência humana, exigindo um modelo de Educação para o século XXI que hibridize campos teóricos e experiências sociais, proporcionando o encontro entre as pessoas. Neste sentido, o pensamento educacional de Paulo Freire (1921-1997) é um modelo pedagógico de fundamental importância para a Educação social e escolar em nosso tempo, pois, nele, vislumbramos, a presença de um hibridismo teórico que considera a prática de determinados valores éticos para a vida em sociedade.

Por isto, neste capítulo teremos a possibilidade filosófica de analisar alguns elementos centrais que estruturam a visão pedagógica freireana e a aplicabilidade dos mesmos em nosso exercício educacional. É importante esclarecer que toda concepção de Educação sob o viés freireano nasce da práxis e retorna dialeticamente para o mundo, como uma espécie de encarnação praxiológica do fazer cotidiano e comunitário dos indivíduos no mundo em comunhão. Vejamos, então, esses paradigmas.

Educação como Encarnação Antropológica

Um dos elementos centrais que constitui a identidade histórica e sociocultural das sociedades em todos os históricos está arraigado a uma antropologia teleológica, isto é, ao fato de que estamos continuamente em busca de um ideal de ser humano, que é significado de acordo com os parâmetros morais de um determinado tempo cultural.

Na sociedade ocidental, por exemplo, esse tipo de noção interliga-se historicamente à lógica do direito romano, ao paradigma ético da cultura grega em si e a espiritualidade judaico-cristã. Tais valores não são essencialmente maus ou insensíveis, no entanto, sem a devida problematização filosófica e sociológica, eles podem, em determinados momentos, por conta de seus agentes, não considerarem outras percepções de mundo, o que exige de todos nós um olhar atento para essas questões.

Deste modo, na Filosofia educacional de Paulo Freire temos o contato com uma percepção de ser humano que, numa linguagem teológica, pode ser enunciada como um tipo de encarnação de ideias, de sentidos metafísicos sociais e de uma dimensão substancial política que se humanizam hibridamente, corporificando seu lugar no processo histórico.

No enredo bibliográfico freiriano é possível rastrear a presença de um olhar poético e transcendental para identidade humana, posto que, para Freire, os indivíduos não podem ser vistos meramente como produtos de uma causalidade material; pelo contrário, os seres humanos possuem uma localização metafísica concreta, que se historiciza e a partir dela interagem com os fenômenos.

Ao analisarmos aquilo que ele produziu logo no início de sua jornada intelectual, como por exemplo, em “Educação como prática para liberdade” (1976) e “Pedagogia do oprimido” (1987), encontramos traços humanísticos dos filósofos franceses, Jacques Maritain (1882-1973) e Emmanuel Mounier (1905-1950), que interpretam o mundo segundo uma transcendentalidade que se corporifica, neste caso, concebendo os indivíduos como agentes espirituais humanos e políticos.

Para esses autores, a espiritualidade não pode ser confundida com uma espiritualização platônica e maniqueísta; pelo contrário, ela é tangencializada por uma concretude física, pela existência do corpo humano como um lugar de identidade, que alteritariamente se relaciona com todas as esferas da vida.

O humanismo, sob esse prisma, tem como marca a integralidade das pessoas que, numa relação de transformações sintéticas com o mundo, constroem exercícios de engajamentos políticos, significações culturais e práticas sociais, evidenciando que:

[...] É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o entre de relações que é. Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que à ampla variedade dos seus desafios. A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. (FREIRE, 1976, p. 39-43)

A antropologia freireana entende que a identidade do ser humano é essencialmente relacional, dialógica e constituída de sentidos. Numa relação de ação-reflexão-ação cada indivíduo estabelece significados simbólicos e vai se constituindo no processo de humanização discursiva

e operacional. As relações interpessoais com o mundo permitem que o sujeito promova atos criativos e tomadas de decisão, facultando-lhe a consciência concreta de que suas ações são promotoras de significados culturais. Isso confere a cada ser humano uma espécie de protagonismo que tem suas raízes no fazer humano, pois:

[...] A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana, para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais. O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades técnicas, em ambientes organizados para esse fim (LIBÂNEO, 2005, p. 82).

O papel da Educação não visa simplesmente à reprodução da cultura de um determinado local ou tempo histórico, mas reinventá-la, e isso pode acontecer na medida em que os seres humanos se relacionam com o meio social e a própria natureza, humanizando-os e dando-lhes novos contornos e significados existenciais. Nesse tipo de relacionamento é singular que os agentes do processo educativo estabeleçam princípios importantes, como a convivência pacificadora, a liberdade e ação dialógica, a fim de que nenhuma espécie de opressão se constitua nas relações sociais.

Uma sociedade que não consegue perceber o valor da alteridade dificilmente será capaz de dignificar aquilo que foge do seu escopo moral, pois, lamentavelmente, o etnocentrismo presente em nossa constituição cultural é verbalizado de uma série de códigos simbólicos, manifestações artísticas, e no caso da Educação, em perspectivas filosóficas e didáticas e políticas públicas educacionais. Neste aspecto, o único que é capaz de viabilizar a construção de um novo tempo, seria aquele que:

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de

seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido à prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido, mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1976, p. 89-90).

A Filosofia educacional freireana entende que os indivíduos são cidadãos-atores com responsabilidades políticas, não podendo viver alheios aos problemas reais da sociedade, pelo contrário, são convidados a mergulharem com consciência crítica na complexidade sócio-histórica do seu tempo. Assim, para efetivar essa relação à Educação, de certa maneira, se transforma num instrumento pedagógico dialético em que a razão comunicativa se constitui como trânsito fluído no diálogo com o outro. Essa forma de compreender o lugar do indivíduo nas tomadas de decisão se configura na essência do sentimento democrático que Paulo Freire defende como paradigma da verdade social de um povo. O ser humano freireano não pode viver excluído da órbita das decisões, posto que:

[...] a verdadeira educação consiste não só em ensinar a pensar como também em aprender a pensar sobre o que se pensa, e esse momento de reflexão, o qual mais nitidamente marca nosso salto evolutivo com respeito as outras espécies exige que se constate nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes. (SAVATER, 1998, p. 36).

Para a construção de um modelo educacional contemporâneo, é preciso que seja efetivada uma reflexão epistemológica que considere o valor da reflexão filosófica acerca do que pensamos, e por implicação, teorizamos. Todo profissional da Educação deveria ter como premissa básica no seu fazer pedagógico, a noção da complexidade que perfaz a vida humana, considerando o sujeito, sua realidade histórica, os mecanismos simbólicos de suas crenças e a sua identidade como pessoa humana.

Quando uma sociedade não recebe uma Educação que lhe permite compreender o seu lugar no mundo, o exercício de sua liberdade,

a valorização da consciência crítica, a construção de problematizações e a prática de sua criatividade, ela importa do pragmatismo pedagógico tecnicista e burocrático soluções que momentaneamente produzem uma sensação de esperança, que se fragiliza, por não atingir o objetivo proposto.

Aqueles que roubam a humanidade das pessoas, historicamente, evidenciam uma natureza opressiva, deturpando a vocação histórica e política do ser humano como indivíduo livre e essencialmente digno. Deste modo, toda desumanização é um tipo de violência que não considera a identidade dinâmica do sujeito, reduzindo-o a esfera da sujeição e da manipulação dos seus desejos.

Em oposição a essa lógica, Freire (1976) sempre concebeu homens e mulheres como indivíduos integrais, cuja identidade humana tem o seu significado numa síntese ontológica, isto é, na comunhão que o sujeito pode cultivar consigo e com o outro, permitindo que a Educação ocupe um lugar de mediação reflexiva, pois os seres humanos são convidados à experiência de uma relação comunitária e da convivência com o mundo, conectando-se com todas as esferas da realidade.

Assim, na Antropologia freireana o ser humano é aquele que coexiste consigo, com os outros e com o mundo numa relação dialética de síntese e de constituição de sentidos com a realidade, procurando em sua peregrinação criar contatos formativos, políticos e emancipadores que dignifiquem todas as formas de existência humana. Neste sentido, esse tipo de cosmovisão se constitui como um elemento filosófico essencial para as relações intrapessoais e interpessoais da sociedade em pleno século XXI, visto que possibilita a prática contínua de uma Educação em valores que pode ser vivenciada tanto na escola quanto nos vários espaços sociais formativos.

É tempo de o Brasil considerar em suas relações internas e internacionais, o fato histórico de que estamos recebendo um imenso número de pessoas advindas de outros países e, agora, não temos apenas os oprimidos locais, mas, refugiados, outsiders que necessitam de atenção, mesmo que, aparentemente, seus problemas não sejam de nossa responsabilidade.

Uma Educação que compreende o paradigma antropológico freireano terá condições filosóficas e existenciais de perceber o outro não apenas como o estrangeiro, a ameaça, ou um possível adversário na disputa de um emprego, mas como um ser humano que necessita de cuidado e que também pode ajudar na construção de uma sociedade produtiva humana e solidária.

A Educação como Encarnação Sociopolítica

Outro paradigma teórico de fundamental importância na Educação freireana vincula-se à percepção de que o processo educacional é iminentemente um ato político, cuja radicalidade tem como escopo a compreensão do ser humano como uma pessoa histórica que se guia por relações sociopolíticas de pertencimento, evocando em suas relações a possibilidade de um ato social criativo.

Para Freire, a consciência do indivíduo como um ator social fundamenta-se num movimento dialético entre a espiritualidade e a corporalidade do ser, que presentificam historicamente a sua humanidade, isto é, cada indivíduo deve ser percebido como uma encarnação histórica que produz sentidos e ações culturais. Ele não é apenas uma extensão pura da natureza ou do meio ambiente, mas um sujeito consciente que exerce protagonismo político no mundo.

Na produção dessa ação política, alguns valores e premissas são elementos categóricos e salutares no modo de ser e de existir das pessoas o que lhes faculta o exercício de convivências democráticas. De tal maneira que liberdade, consciência crítica, engajamento político, emancipação, amorosidade, humanização e esperança, dentre outros códigos existenciais, se configuram como estruturas de valor para a promoção da dignidade humana que não se faz na solidão, mas, nas vivências e experiências comunitárias, visto que:

[...] O diálogo fenomeniza e historiza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto

histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FIORI, 1987, p. 16).

Uma Educação na qual o diálogo é estabelecido como um lugar de “fenomenolização” propicia a experiência do contato intersubjetivo entre as pessoas, criando temporalidades pedagógicas a partir das quais o mundo se transforma no palco histórico das consciências historicizadas pela comunhão de afetos, questionamentos e, acima de tudo, comunicações interdisciplinares de conhecimento e de experiências de vida.

É sob essa percepção que encaramos a Educação como um ato sociopolítico; nesses trânsitos de intersubjetividades os diversos espaços culturais, até mesmo, a própria escola, vivenciam processos de adaptação, assimilação e acomodação num trânsito didático de divergências e convergências pedagógicas, que nos permite, diariamente, compreender que:

[...] o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com que é o caso. A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento (RUSEN, 2010, p. 57).

Na construção de uma Educação emancipadora, em que os indivíduos são nominados como agentes políticos, é sempre importante

relembrar que as pessoas são seres racionais e que, a partir de processos cognitivos, confeccionam sentidos históricos e até mesmo historiográficos quanto sua localização temporal e espacial. Segundo a perspectiva de Rüsen, construímos interpretações pontuais quanto à realidade histórica, e a base para esse exercício hermenêutico são as diversas circunstâncias práticas do cotidiano, que neste sentido, se transformam num mecanismo teórico vivo, reflexivo e dinâmico, denominado como consciência histórica.

Esse tipo de consciência só existe por conta das operações mentais que cada indivíduo experiencia numa racionalidade simbólica entre relações comunicativas consigo e com o mundo, gerando seu modelo de narrativa histórica da realidade. Todavia, na Pedagogia de Paulo Freire não encontramos uma consciência histórica etnocêntrica, mas, consciências históricas, posto que as pessoas percebem o mundo, o tempo e os fenômenos segundo diversos fatores culturais, religiosos, políticos, econômicos e existenciais.

Assim, consciência histórica pode ser definida como o resultado fenomenológico de operações mentais em que os indivíduos usam mecanismos de orientação e significação de suas experiências temporais, garantindo-lhes senso de pertencimento espacial e localização histórica. Para o modelo de Educação proposto por Paulo Freire, a noção dessa consciência é importante, pois permite aos educandos e aos educadores a experiência de pensarem sobre suas subjetivações e, nestas reflexões, analisarem a localização histórica de cada um, a sensação de desconforto quanto à relação de trabalho e a natureza sociopolítica do tempo, uma vez que

[...] Essa tensão extrapola as escolas. Identificamos como nas lutas da categoria por seus direitos como trabalhadores o tempo tem também centralidade. Nas pautas de negociação entram horas de trabalho, remuneração, controle de tempo, horas de estudo, de coordenação, de formação e etc. Uma das reivindicações mais atuais é para que os tempos docentes não sejam apenas de aulas. São reivindicados tempos de estudo e de gestão coletiva. É urgente pensar e repensar essas tensões. Essas tensas relações são inevitáveis? Sempre foram assim e assim

serão? Somente é possível essa forma de organizar a escola? Somente há uma lógica temporal para organizar o conhecimento e os processos de ensiná-los e de aprendê-los? Somente há essa forma de organizar nosso trabalho? (ARROYO, 2004, p. 189).

O paradigma da consciência histórica nos remete a um estudo quanto ao significado do tempo nas relações humanas e em todo desenvolvimento ético e cultural das sociedades. As tensões que existem hoje nos espaços escolares quanto à organização do tempo no cotidiano escolar, bem como a compreensão dele nos processos de ensinar, aprender, nas Ciências humanas e nos campos teóricos pedagógicos etc., são, metaforicamente, apenas as “pontas do iceberg”. Isto porque, parte de uma significação temporal que usamos como parâmetro de identidade, é fruto de uma racionalidade industrial e politizada que possuem suas raízes na Revolução Francesa e na Revolução Industrial.

O modelo de fragmentação do tempo e a forma de sermos produtivos nele estão conectados a uma complexa experiência histórica de significações temporais no trânsito de um pragmatismo material, que racionaliza intersubjetivamente quem somos e o que produzimos. Tais questões estão tão imbricadas em nosso modo de ser e de estruturar o fazer cotidiano que é necessário construir uma revisitação filosófica e organizacional da identidade humana e de sua aprendizagem.

O cenário escolar em que estamos inseridos deve considerar não apenas essa construção temporal histórica, mas também os sentidos de tempo que os grupos sociais podem criar como mecanismos táticos no processo de sua formação. Neste sentido, considerando a Educação uma encarnação sociopolítica para liberdade por meio de um engajamento político, Paulo Freire propõe uma ação pedagógica que seja capaz de criar em cada indivíduo a percepção de que o ser humano:

[...] herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento,

comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser situado e datado. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua destemporalização. Na sua acomodação. No seu ajustamento. (FREIRE, 1976, p. 41-42).

Para Paulo Freire, o ser humano não está apenas no mundo, mas edifica um relacionamento significativo e simbólico de transformações; nesse processo, ele humaniza-se manifestando seu estado inacabado, transitório e, paradoxalmente, transcendental. Esse tipo de localização ontológica confere aos indivíduos a habilidade criativa de constituir sentidos culturais e históricos, permitindo-lhes a experiência de vivenciar processos de integração com o mundo, com os outros e com suas necessidades.

Na Filosofia educacional freireana, a acomodação pressupõe a produção de um ajustamento político em que justiça social se efetiva como marca da conscientização crítica que os seres humanos devem revelar em suas relações.

A verdadeira Educação evoca princípios humanitários, desafiando-nos a uma leitura sociopolítica de todos os fatores históricos do passado e, principalmente, dos acontecimentos do presente; exigindo de todos nós um olhar político da realidade, e não uma ação politizante, que se configura como recurso de alienação ideológica. As circunstâncias históricas do tempo presente rogam a todos nós o compromisso ético de pensarmos e de produzirmos um movimento filosófico-educacional que encare a educação como uma encarnação histórica de natureza sociopolítica, voltada para relações humanas que valorizem a liberdade, a convivência, o cuidado do outro e os direitos inalienáveis de cada pessoa.

A Educação como Encarnação Histórico-Cultural

Um dos paradigmas introdutórios quando se analisa o conceito de História envolve a noção básica de que tal Ciência se faz com fatos

e documentos, proporcionando ao historiador a experiência e o contato com elementos simbólicos da cultura imaterial e material de um determinado povo. Aplicado ao campo da Educação, o conhecimento histórico é constituído por uma natureza movediça, visto que nossas ideias passam por transformações em cada período histórico, e neste caso, somos convidados a um retorno periódico a fim de aprendermos que tanto no passado quanto no presente:

A história da educação é parte da história da cultura, tal como esta, por sua vez é parte da história geral. Não é fácil definir história, da qual têm sido dadas muitíssimas interpretações. Para nós, a história é o estudo da realidade humana ao longo do tempo. Não é, pois matéria apenas do passado, senão que o presente também lhe pertence, como corte, ou secção de desenvolvimento da vida humana. Por outro lado, a história da cultura se refere antes aos produtos da mente do homem, tais como se manifestam na arte, na técnica, na ciência, na moral ou na religião e em suas instituições correspondentes. A educação é uma dessas manifestações culturais; e também tem sua história. (LUZURIAGA, 1985, p. 01).

Considerando que a História pode ser compreendida como um estudo sistemático das vivências humanas ao longo do tempo, e de que a motivação para a sua análise fundamenta-se também em acontecimentos do presente, na Pedagogia de Paulo Freire a Educação é uma encarnação histórico-cultural que vivencia e comunica processos formativos efetivados pelos seres humanos na linha do tempo.

Entretanto, para a Filosofia freireana, essa identidade histórica e cultural da Educação tem suas raízes submersas em condições materiais e econômicas, evocando, neste aspecto, a compreensão da sociedade a partir do paradigma marxiano; entretanto, ela se transcendentaliza, devido à constituição meta-histórica da realidade, a ponto de Paulo Freire (*apud* CORTELLA; VESCESLAU, 1992, p. 39) afirmar:

A minha fé se funda sobretudo na crença da existência de um Deus, que não é o fazer da minha história, mas é uma presença na História dos homens e das mulheres, na minha crença de que Deus não mente,

Cristo não mente. Eu estou no mundo acreditando numa transcendentalidade que não dicotomizo, não separo da mundanidade. No fundo, eu vivo dialeticamente a História e a Meta-História, sem jamais admitir a ruptura entre elas. É isso que eu acho que a pós-modernidade tem que aceitar. Um partido de esquerda que recusa um homem ou uma mulher, pelo fato deste não negar a sua crença numa transcendentalidade, é um partido que deve fechar. É tão pouco democrático que não tem o que fazer.

A noção de tempo, educação, cultura e espiritualidade de Paulo Freire, dentre outros elementos que constituem o seu pensamento, resultam de um movimento dialético em que articulações e imbricações de campos distintos se encontram, criando um exercício teórico e pedagógico capaz de valorizar o transcendental como um tipo de racionalidade que também participa da formação humana. Todavia, a metafísica freireana não pode ser confundida com o idealismo platônico, visto que, em Freire, transcendentalidade é iminentemente mundana, isto é, tem uma natureza terrena, tangencializada por ações políticas e sociais concretas entre as classes; a Educação nessa perspectiva teórica deve estar atenta ao fato de que:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas culturas. Contribuem para assegurar que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p. 16).

Todo processo educacional deve ser pautado pelo entendimento de que o ser humano possui a habilidade de interpretar e de estabelecer códigos emblemáticos com o seu tempo histórico. Essas ações conferem

à cultura o status de uma prática social cuja significação histórica é o resultado de articulações intrapessoais e interpessoais que os indivíduos efetivam em suas relações com os fenômenos, de tal modo que a cultura é uma das facetas da racionalidade humana, evidenciando que homens e mulheres são produtores de sentidos hermenêuticos.

Assim, tanto a espiritualidade quanto a cultura humana ocupam lugares inter-pedagógicos no comportamento de cada pessoa e podem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem estabelecido na mediação pedagógica nas salas de aula. Todavia, é importante que fique claro que o reconhecimento dessa religiosidade não se limita apenas ao horizonte da fé cristã; pelo contrário, existem outras religiões que conjugam crenças e interpretações cosmológicas diferentes do Cristianismo.

Além disso, é importante ratificar que não há uma única manifestação cultural, ou um modelo de cultura pedagógica, mas, diversas culturas que podem enriquecer o imaginário docente e a prática pedagógica de cada professor, pois os bens culturais de um povo são expressões espirituais, simbólicas e existenciais do agir humano, uma vez que para Paulo Freire (1976, p. 109) cultura é

[...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso, crítica e criadora, e não como justaposição de informes ou prescrições dotadas. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escritura e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

Para Freire, a cultura deve ser vista como o resultado de um fazer racional em que as pessoas humanizam o mundo a partir do seu trabalho. O indivíduo, nesse sentido, assume o papel de criador e sistematicamente, abstrai e incorpora sentidos transcendentais a sua relação com as coisas e consigo mesmo.

A perspectiva freireana entende que a cultura deve estar interligada ao paradigma da verdadeira democratização, permitindo àqueles que foram privados da aprendizagem escolar e oprimidos pelos sistemas político-econômicos e ideológicos entendam que suas ações culturais carregam valores e lugar significativo no mundo, crendo que “tanto é cultura o boneco de barro feito pelas artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor” (FREIRE, 1976, p. 109).

O reconhecimento do outro como produtor de sentidos foi uma das marcas centrais na Filosofia de Paulo Freire; no entanto, para a sociedade brasileira do seu tempo, a cultura popular, isto é, a produção intelectual dos trabalhadores, não era vista como um lugar teórico de formação cultural e de significação política para a nação.

Aos trabalhadores era relegado o exercício braçal, ratificando, de certa maneira, a interpretação filosófica greco-romana e medieval que viam negativamente o trabalho físico, sendo destituído do belo e das questões contemplativas. Logo, a própria cultura como um ato criativo dos excluídos e/ou dos trabalhadores não teria espaço no ideal de homem dessas sociedades e nem mesmo no projeto político de nação do Brasil no início do século XX, perdendo, deste modo, a noção epistemológica do homem:

[...] como um ser de relações que está no mundo e com o mundo, enfrentando os desafios que a natureza lhe coloca, precisando, inicialmente, encontrar meios para responder à suas necessidades básicas de sobrevivência. Pelo trabalho instala um processo de transformação que produz, num primeiro nível, uma cultura de subsistência que lhe permite sobreviver. Assim faz a casa, suas roupas, seus instrumentos de trabalho, criando também modos de relacionar-se com os outros e com os processos cósmicos, com divindades e consigo mesmo. Essa humanização se dá à medida que homens e mulheres respondendo a uma necessidade transcendental e espiritual e estética fazem cultura, manifestando determinados padrões de comportamento e representações da vida vivida. Essa transformação do mundo só tem sentido para Paulo Freire quando um coloca-se como sujeito e todos participam, tendo como efeito a democratização da cultura que se efetiva pela educação como prática da liberdade (OSOWSKI, 2016, p. 99-100).

Nesta direção, analisar a Educação como uma encarnação histórico-cultural é antes de tudo conceber o homem como um ser no tempo, e que, por sua vez, historiciza suas ações, crenças e práticas culturais. Independentemente, do lugar de fala ou de sua significação do mundo, toda produção cultural deve ser considerada como objeto de análise e de problematização de si mesma e, principalmente, dos nossos valores. Exercícios intelectuais pautados sob esse compromisso ético transgridem a liturgia de uma racionalidade etnocêntrica, franqueando-os a arte da escuta e da aprendizagem com aquilo que foi denominado como estranho e fora dos padrões. Em Paulo Freire, encontramos esse tipo de transgressão teórica que, num movimento dialógico, cria pontes de contatos que imbricam com diferentes campos teóricos. A prova dessa assertiva está em toda a sua produção intelectual e nela encontramos o humanismo cristão, o personalismo filosófico, como também, a visão marxiana, a lógica marxista, a Fenomenologia e o Existencialismo.

É nesse processo interdisciplinar inconclusivo que a Educação freireana rompe com a Ontologia da temporalidade e se eterniza enquanto a sociedade existir, pois, em todos os tempos, a História nos mostra que o humano não é tão inocente e bom como Rousseau (172-1778) imaginava e, por certo, o humano de Maquiavel (1469-1527) e de Hobbes (1588-1679) ressurgem a cada instante. Todavia, sendo a utopia um dos traços marcantes da Pedagogia freireana, cremos que a Educação é o caminho para a promoção da consciência crítica, da aplicação da justiça e do amor, tendo em vista que

[...] a escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola - transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções - as exigências postas pela

sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjugação da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental. Trata-se de conceber a escola hoje como espaço de integração e síntese. (LIBÂNEO, 2001, p. 7-8).

O ideal de escola e de Educação que diariamente almejamos é aquele batalha para o ingresso, a promoção e a formação científica e cultural que beneficie a todos os cidadãos brasileiros, permitindo que os estudantes experienciem um modelo educacional que o dignifique como pessoa, profissional e cidadão do mundo, e que sejam capazes de conjugar uma relação crítica de respeito, convivência e valorização das diversas culturas que os circundam em suas peregrinações urbanas e nos rincões do território brasileiro.

O conteúdo escolar, base teórica formativa desses alunos, também deve levar em conta as diversas instâncias racionais e/ou tipos de conhecimentos que compõem a complexidade da vida humana. Desse modo, ciência, técnica, estética, ética, comunicação e o cotidiano se transformam em caminhos formativos adequados, preparando alunos e alunas a cultivarem pensamento crítico, autônomo e criativo. Entretanto, como a História é marcada por significações entre o certo e errado, a Pedagogia contemporânea não pode se eximir do compromisso moral de formarmos pessoas que apreciem qualidades morais num exercício ético de análise, acontecimentos políticos, sociais e existenciais no século XXI.

Neste sentido, dentre todos os valores morais, a dignidade da vida humana se interpõe como valor absoluto na ética da convivência, considerando o fato de que vivemos numa sociedade em que a ternura é quase inexistente, e mesmo sofrendo, no momento de escrita os efeitos destrutivos do processo pandêmico da COVID-19, muitos indivíduos encontram força para desenvolver a cultura do ódio, da indiferença e da destruição.

O caminho da Educação como encarnação antropológica, sociopolítica e histórico-cultural, considerando a Epistemologia freireana,

apresenta-se como uma possibilidade teórica concreta para assumirmos com coragem o nosso lugar no mundo como atores políticos. Isto nos dará condições de produzir uma Pedagogia da justiça fraterna, como técnica, didática e Filosofia de Educação para os seres humanos.

Considerações finais

Em todo o tempo histórico é possível constatar momentos sombrios que rondam e que exercem protagonismos no modo como a sociedade se constitui e constrói o seu relacionamento interpessoal comunitário. Tais circunstâncias se configuram como um convite a fim de revisitarmos crenças, valores e ideais, o que não é uma prática tão fácil quanto imaginamos, mas, com toda certeza, possível.

A efetivação desse olhar crítico tem a Educação como o caminho viável para construção de alternativas pedagógicas para o futuro e, especialmente, à Educação no século XXI. Para isso, é necessário que se tenha a mínima percepção de que sociedade contemporânea é fluída, plural, tecnológica e, a cada dia, marcada pela conectividade virtual.

Nesse trânsito multicultural de mudanças constantes, e agora, do reaparecimento de discursos messiânicos, que se fazem presentes nos projetos ideológicos nas diversas linhas partidárias, a Educação sob a perspectiva freireana pode ser vista como uma Filosofia educacional de valores que viabiliza a aproximação, o diálogo e o respeito à dignidade humana.

Isto é possível porque na Epistemologia de Paulo Freire o processo educativo e a própria natureza humana são compreendidos como encarnações antropológicas, políticas e culturais, num constante agir comunicativo que se hibridiza, conectando-se a estética da convivência. Não há a anulação do ser outro, ou sua desumanização, mas o convite permanente à abertura, à consciência crítica e à valorização dos sujeitos.

Uma percepção teórica fundada em práticas educacionais nunca perderá a sua importância e sua funcionalidade na história da sociedade humana, visto que, por vezes, devido a uma série de conexões de fatores, todos nós, em proporções diferentes e alheias, desumanizamos e somos

desumanizados. Uma das perspectivas da Pedagogia humanizadora é ajudar o sujeito a se colocar no mundo, a reconfigurá-lo ou configurá-lo.

É o sujeito no mundo, o que denominamos de inserção sociopolítica. Esta prática define um pouco o agir do sujeito, como um jeito de dialogar com o mundo e nele se colocar cotidianamente, de articular várias questões nos múltiplos campos e territórios da vida, da Economia, da religião, da sociedade, da política. A esta articulação de conteúdo e inserção sociopolítica em vista do bem comum, chamamos politicidade. Falamos de uma inserção sociopolítica fundada na justiça e na paz, para se contrapor às estruturas de exploração e aos mecanismos que comprometem, paralisam ou destroem a vida. (Cf. SOUZA NETO; SCHRAMM, 2020.)

Referências

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

CORTELLA, M.S.; VENCESLAU, P. de T.. Memória: Entrevista Paulo Freire. **Teoria e Debate**, n.17, p. 38-39, jan./mar. 1992.

FIORI, E.M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais no nosso tempo. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos**: para quê. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Maria Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2003.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

OSOWSKI, C.I. Cultura. In: STRECK, Danilo R, REDIN, Euclides & ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

RÜSEN, J. **Razão histórica: Teoria da História: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2010.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo/SP: Editora Planeta do Brasil, 2005.

SERRANO, G. P. **Educação em valores: como educar para democracia**. Porto Alegre/RS: Artmed Editora S.A., 2002.

SOUZA NETO, J. C. e SCHRAMM, Y. **A consagração secular em tempos de sociedade líquida**. Curitiba: CRV, 2020.



Parte II

ENSINO APRENDIZAGEM
EM DIFERENTES CONTEXTOS

Capítulo 3

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: O QUE FUNDAMENTA A AÇÃO DOCENTE E A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DAS ALDEIAS GUARANÍ-CAIUÁ NA REGIÃO DE DOURADOS - MS

Sandra Cristina Andrade Loiola¹
Cornélio Caldeiras de Castro²

Introdução

Esse texto tem como objetivo contribuir para a discussão sobre o que fundamenta a ação docente e como os professores aprendem a ensinar. Refletiremos a partir do depoimento de professores com relação a sua práxis e a suas concepções pedagógicas. Inspirados na leitura de Mizukami (1986), analisaremos os dados coletados de entrevistas realizadas, pessoalmente, com cinco professores em uma escola Indígena na região de Dourados, MS e dialogaremos com esses dados nas perspectivas das abordagens de ensino explanadas pela autora citada, em seu livro, “Ensino: as abordagens do processo”.

O objetivo geral é esclarecer se as ações dos docentes são pautadas nas suas concepções teóricas. O objetivo específico desta pesquisa é refletir, a partir do texto de Mizukami (1986), “*Ensino: as abordagens do processo*” sobre o que fundamenta a ação educativa dos professores indígenas da Missão Caiuá - Dourados, MS; perceber a práxis e ver se há clareza de suas ações – confrontando teoria e prática.

A problemática deste trabalho se constitui a partir dos seguintes questionamentos Estariam os professores indígenas cientes de que sua formação docente e sua prática estão em conformidade com os teóricos em que se fundamentam? Estariam eles demonstrando através de

1 Mestranda em Educação, Artes e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pedagoga. Professora de Ensino Infantil e Ensino Fundamental nas Redes Públicas de Ensino Municipal e Estadual. E-mail: sandraadvloiola@yahoo.com.br

2 Mestrando em Educação, Artes e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bacharel em Teologia. Escritor. Cantor. Compositor. Pastor Presbiteriano. E-mail: cornelioemma@yahoo.com

sua fala quais são as suas concepções pedagógicas e, qual abordagem de ensino com que mais se identificam e pautam e sua prática?

Como hipótese, parte-se do princípio de que todo aquele que se dedica à docência deve ter uma atuação coerente com a sua formação e com os teóricos que fundamentam sua prática e que, também, estejam em coerência com alguma dessas abordagens de ensino: Tradicional, Comportamentalista (ou Empirista), Humanista (ou Apriorista), Cognitivista e Sociocultural.

O método utilizado para esta pesquisa foi a realização de entrevistas, individualmente, com cinco professores docentes da Escola Municipal Francisco Meirelles, em Dourados, MS, na sede da Missão Evangélica Caiuá. Os entrevistados foram quatro professores, das etnias Caiuá e Guarani e uma professora não indígena, porém casada com um líder indígena e já habituada ao contexto indígena. Para preservação da identidade dos professores, eles serão identificados de forma numérica (professor 1, 2, 3, 4 e 5). A entrevista se deu de forma semidirigida sendo que as perguntas foram elaboradas aos entrevistados que tiveram o tempo médio de 20 a 25 minutos para responderem. O tempo médio de duração e preparo desta pesquisa foi de 20 dias. O período era de Pandemia da COVID 19, no mês de Agosto de 2020, no qual o entrevistador esteve presente na Escola Francisco Meirelles dialogando e conhecendo os professores, observando-os em seu novo desafio de preparar os trabalhos escolares de acordo com as séries e fotocopiá-los para entregar aos pais indígenas que não dispunham de computadores, *tablets* ou celulares, o que impossibilitava, aos alunos, de terem um acompanhamento virtual.

O referencial teórico foi construído a partir da leitura de Mizukami (1986), seguido de um diálogo com esses dados nas perspectivas das abordagens de ensino explanadas pela autora citada. Severino (2007, p. 122) traz uma clara orientação para a pesquisa bibliográfica quando diz ser importante o:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e

devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Além disso, outros autores como Paulo Freire, Vygotsky e Piaget (inclusive citados pelos professores entrevistados), fundamentam teoricamente este trabalho.

Neste estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, levando-se em conta que esse tipo de pesquisa pode oferecer “[...] dados significativos sobre a trajetória profissional desses indivíduos” (SAKAMOTO; SILVEIRA, 2014, p 46).

A pesquisa qualitativa, por se tratar de uma abordagem descritiva, aborda aspectos da realidade relacionados ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2001, p.14 *apud* SAKAMOTO; SILVEIRA, 2014, p. 46).

Modelos Teóricos de Ensino-aprendizagem

Sabemos que a escola tem um papel fundamental na sociedade contemporânea: proceder sua função de ensinar e de produzir culturas tem sido um desafio constante. Enquanto a sociedade enxerga a escola como promotora de conhecimento, objetivos são traçados e os resultados são cobrados. Os professores por sua vez estão no foco dessa configuração institucional e tem um papel preponderante nessa compleição, ora porque depende deles toda a estruturação pedagógica, ora porque é através deles que o processo de ensino aprendizagem se convalida. Nessa continuidade a práxis do professor é baseada em suas concepções pedagógicas, naquilo que pauta sua ação. Mizukami (2013) apresenta as abordagens de ensino caracterizando-as de modo que torna-se possível identificar a ação docente a partir de como os professores descrevem e executam sua práxis conforme Mizukami (1986), p.4.

[...] a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional. Subjacente a esta ação, estaria presente – implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não – um referencial teórico que compreendesse conceitos do homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, etc.

Tais abordagens configuram-se como tradicional, comportamentalista (ou empirista), humanista (ou apriorista), cognitivista e sócio-cultural analisando a seguir cada uma delas.

Na abordagem Tradicional, o aluno é um receptor passivo diante do conhecimento. O mundo é externo ao indivíduo e para ser compreendido é necessário que as informações sejam oferecidas de maneira gradativa. A sociedade e a cultura contêm valores apregoados coletivamente e que precisam ser seguidos. O adultocentrismo e as hierarquias ditam as regras. A retenção dos alunos indisciplinados e improdutivos deve ser mantida. O armazenamento de informações deve ser maximizado e quanto mais conteúdo se acumula mais eficiente o aluno se torna. Portanto a educação nada mais é do que um produto mercadológico e a escola é a agência sistematizadora do ensino complexo. O professor é o responsável pela transmissão dessas informações e o detentor das mesmas e o aluno o aprendiz. A aprendizagem significa assegurar a continuidade das ideias, sem rupturas e sem crises para garantir a organização do ensino formal. A avaliação é o credenciamento desse sistema unificador da escola como provedora de conteúdo.

A abordagem comportamentalista ou empirista caracteriza-se pela experiência. O meio é cheio de possibilidades de conhecimentos e o indivíduo precisa experimentar e se apropriar do que lhe é oferecido. O comportamento humano é modelado e reforçado pelo ambiente. Os conteúdos escolares devem ser compostos de objetivos e habilidades para adquirir as competências. O homem é produto do meio e o meio determina suas ações. O mundo está pronto, cabe ao homem manipulá-lo. A cultura é representada pelos usos e costumes dominantes e deve ser preservada para manutenção da espécie. A educação acontece por meio da transmissão cultural e além de transmitir conhecimentos os comportamentos éticos e as práticas sociais são habilidades básicas para manipular e controlar o mundo, e devem ser garantidas. A escola é uma agência de controle comportamental e o ensino e a aprendizagem deve ser baseada no reforço positivo, onde o professor deve maximizar o desempenho do aluno de maneira que o esforço, o tempo e o custo sejam minimizados e com alto rendimento. A avaliação testa os

comportamentos previamente estabelecidos a fim de traçar os próximos objetivos - que serão novos comportamentos a serem moldados.

A abordagem humanista ou apriorista tem a ênfase no papel do sujeito como elaborador do conhecimento, e está em processo contínuo de descoberta enquanto se relaciona com seus pares. Este processo contínuo de crescimento contribui para sua subjetividade, construindo seu conhecimento até tornar-se abstrato ele é capaz de descobrir seu próprio ser. O mundo oferece condições ao indivíduo para que se expresse e desenvolva seu potencial. A escola deve oportunizar condições que favoreçam a autonomia na construção desse processo de vir a ser. O processo de ensino-aprendizagem deve ter um significado especial para o aluno de modo que possibilite a autodescoberta e a autoapropriação, sem intervenções externas, levando em conta seus próprios interesses. O professor é respeitado e tem seu próprio repertório que serve de exemplo e admiração. Ele facilita a aprendizagem de forma autêntica e com compreensão empática. As crianças aprendem o que desejam aprender, por isso a avaliação é baseada em suas conquistas à medida em que cada aluno desenvolve responsabilidades com autonomia.

Na abordagem cognitivista a ênfase está no aspecto cognitivo, mas também na *investigação* científica e no construtivismo interacionista de Jean Piaget¹ que afirma que a aprendizagem acontece como resultado das interações entre a afetividade, os interesses e a motivação. O aluno interage com as informações e as processa através de organização de dados, resolução de problemas, estabelecimento de conceitos e emprego de símbolos. A interação homem mundo é relacional de modo que o conhecimento é construído a partir dessa inter-relação em estágios de mobilidade e maturidade sob a ótica de duas variáveis importantes: a inteligência e a afetividade. O desenvolvimento da autonomia se dá através dos relacionamentos mútuos adquirindo o respeito pelas regras sociais. A aquisição do conhecimento é uma construção contínua em busca de novas estruturas ainda mais complexas e acontece por meio da interação sujeito objeto num processo reflexivo de equilíbrazões

¹ Para o psicólogo, os fatores orgânicos e ambientais são os influenciadores do processo de desenvolvimento intelectual.

sucessivas até se chegar a uma organização mental, passando pelos sistemas de assimilação e acomodação. Para Piaget o conhecimento científico está em constante evolução enquanto o sujeito interage com o mundo. Para que aconteça a aquisição de conhecimentos é necessário que se considere os processos hipotético-dedutivos e lógico-racional. Para que isso seja real, situações desafiadoras constituem-se oportunas. A escola é fundamental nesse processo e deve promover situações desafiadoras que gerem um desequilíbrio cognitivo ao mesmo tempo que estimule o desenvolvimento intelectual e social e que promova a cooperação e o autogoverno, favorecendo o desenvolvimento moral de maneira autônoma. A escola deve oferecer um ambiente desafiante, rico em possibilidades e que facilite o desenvolvimento mental, motor e verbal, possibilitando a interação entre os pares. Ensinar o aluno a observar, investigar e pesquisar espontaneamente para aprender por si mesmo, com automotivação. O pensamento deve ser estimulado com indagações constantes e jogos que desenvolvam o pensamento lógico-matemático e deve ser baseado no ensaio e erro, na resolução de problemas, na reflexão constante, na pesquisa e na investigação, atividades centradas na ação do aluno. A relação professor-aluno deve ser baseada na confiança mútua de modo que estimule o pensamento crítico oferecendo situações de aprendizagem desafiantes e que contribuam para a aquisição da autonomia dos alunos. Como mediador o professor ajuda o aluno a estabelecer a relação entre o conteúdo e seu aprendizado, de modo que esse fazer pedagógico seja de incentivo ajudando o aluno a buscar suas respostas e refletir sobre elas tornando-se cada vez mais autônomo e crítico. O aluno tem suas características estruturais próprias e deve ser considerado em suas fases evolutivas. Não existe uma metodologia educacional piagetiana, o que existe é uma teoria de conhecimento e de desenvolvimento humano. A inteligência se constrói a partir da interação do organismo com o meio através das ações do indivíduo. A avaliação se dá por meio de reflexão coletiva e individual, sondagens e normas de verificação qualitativa de aprendizagem.

A abordagem sócio-cultural se fundamenta nos estudos de Paulo Freire, que pesquisou sobre a valorização cultural das comunidades e

a defesa de seus valores e princípios, resgatando sua consciência social política e cultural. É uma abordagem que extrapola os muros da escola. Nesta abordagem, o homem é o sujeito de sua educação e sua interação com o meio possibilita sua aprendizagem e quanto mais ele reflete sobre sua realidade, mais a conhece e se torna comprometido a intervir e a mudá-la com criticidade e autonomia. A sociedade e a cultura são produto da intervenção humana, criados a partir de suas necessidades, de seus valores e de suas aspirações. A participação do sujeito se faz na medida em que ele criticamente desmistifica essa produção. Daí a necessidade de humanização. O homem alienado não se relaciona com a realidade objetiva; por isso, é preciso que a educação seja transformadora, estimulante para se constituir sujeitos pensantes e autônomos. O conhecimento deve ser transformador, propiciador de senso crítico, que reduz a alienação e impede o cultivo da ingenuidade – visando evitar a perpetuação da opressão de alguns indivíduos sobre outros ou mesmo de alguns sistemas opressores. Como professores, temos a obrigação de alertar os alunos para perceberem concepções e ideologias incutidas na realidade presente; a educação só será válida se vier precedida de visão sobre o homem, seu meio e seu modo de vida.

O pensamento e a ação devem andar de mãos dadas, direcionando o indivíduo para a realidade consciente de que percebe que não há modelos e nem respostas prontas, mas respostas diferentes para o mesmo desafio. Os métodos e as técnicas da educação só serão válidas se impulsionarem o sujeito a se tornar uma pessoa consciente de sua própria realidade, desenvolvendo atitude de reflexão crítica e comprometimento com a ação transformadora.

Resultados da Pesquisa: Dados de Entrevistas

O *Professor 1* da etnia Guaraní-Caiuí, tem 38 anos, é pedagoga e professora e está na docência há 20 anos; com carga horária de 40 aulas semanal sendo 20 horas como concursada pelo governo do Estado do Mato Grosso do Sul e 20 horas aulas em seu contrato com a prefeitura de Dourados. O *Professor 2* tem 50 anos, é pedagoga pós-graduada em psicopedagogia atua na docência há 28 anos sendo 18 anos na

localidade indígena, Singa Marangatu. Sua carga horária são 20 aulas semanais em contrato com a prefeitura de Dourados. O **Professor 3** tem 23 anos pertence a etnia Guaraní-Caiuí, pedagogo há três meses, mas já atua na docência há 5 anos. Sua carga horária é de 20 horas aulas. O **Professor 4** tem 40 anos, da etnia Guaraní-Caiuí, pedagoga com 21 anos na docência, com carga horária de 40 horas aulas. O **Professor 5** tem 47 anos, não indígena (casada com índio Caiuí), é Pedagoga e tem 6 anos na docência, sendo 4 anos na Aldeia Indígena Sassoró e 2 anos na sede da Missão Caiuí com carga horária de 20 horas aulas. Ela é missionária da Missão Caiuí, coordenadora e professora nesta escola.

O **Motivo da escolha pela docência**, foi relatado por cada um dos entrevistados. O **Professor 1** mencionou que provém de família indígena, estudou na mesma escola em que trabalha e cresceu vendo a necessidade de professores indígenas para dar aulas para o seu próprio povo. O **Professor 2**, atua na educação infantil e contou que se decidiu pelo magistério por causa de “um sábio conselho de sua sogra”. Relatou também, que foi crescendo e se envolvendo com as crianças que frequentavam a Igreja – da sede da Missão – e que isto foi direcionando sua vida vocacional. O **Professor 3** relatou que sempre foi “apaixonado” por ensinar na escola indigenista e mencionou que seus pais eram professores e o influenciaram porque demonstravam bastante responsabilidade para com os alunos e com as correções dos trabalhos escolares. Por causa disso, foi tomando gosto pela docência. O **Professor 4** disse que desde os sete anos de idade, ajudava a professora, auxiliando seus colegas, e com isso adquiriu muito “amor pela docência”. O **Professor 5** pontuou que nunca desejou a docência, mas que, ao iniciar o seu trabalho na missão, observou a grande necessidade de professores indígenas e se dispôs a aprender abraçando assim o magistério. Contou que se surpreendeu positivamente no estudo do magistério e começou a “dar aulas com amor, buscando mais e mais formação no assunto”.

Quanto ao papel da escola, o **Professor 1** respondeu que “o papel do professor é ensinar, motivar e aconselhar o aluno em momentos cruciais e o papel da escola é ser um ambiente acolhedor – como é a Missão Caiuí – .” O **Professor 2** pontuou que “a escola recebe a criança para

que ela possa ter o ensino e o aprendizado das disciplinas” a fim de que seu crescimento seja efetivo. Para ele, “o professor é o que passa esse conhecimento ao aluno”. O **Professor 3** respondeu que a atribuição do docente é “ensinar e a escola é um lugar de acolhimento para a criança”. O **Professor 4** enfatizou que “o papel da escola é ensinar as crianças, e ser presente o tempo todo na vida delas”. O **Professor 5** esclareceu: “o professor deve ensinar, mas levando o aluno ao aprendizado pleno, não somente passar a matéria; é fazer com que o aluno aprenda a buscar sempre mais”. Reforçou também que “a função da escola é mais social, um lugar para estarem juntos, aprendendo, e se descontraído”.

Diante da pergunta, “**como você aprendeu a ser professor?**”, O **Professor 1**, respondeu que foi estudando no Instituto Bíblico da Missão Caiuá, desejando trabalhar no ensino da doutrinas cristãs. Mencionou que seu envolvimento e facilidade para com as crianças era notável a todos e, por isso, recebeu o convite para dar aulas na Escola Francisco Meirelles. O **Professor 2** relatou que aprendeu a docência dando aulas na Igreja – na Escola Bíblica Dominical –. O **Professor 3** declarou que aprendeu a ser professor praticando. O **Professor 4** contou que desde criança já brincava de escolinha com os coleguinhas em sua casa e, que enquanto crescia ia ajudando a sua professora em sala de aula e isso despertou nele o gosto pelo ensino. O **Professor 5** disse que entendeu que o professor “aprende ao ensinar e que também aprende na troca de informação com os demais professores”.

Quando perguntados sobre **a contribuição do curso superior na sua vida como docente**, o **Professor 1** disse que o curso superior o ajudou a seguir uma linha didática e pedagógica e que absorveu os ensinamentos de Paulo Freire de que o professor aprende ao ensinar e aprende com o indivíduo. O **Professor 2** afirma ter aprendido a ensinar com a prática, mas que a faculdade a conscientizou sobre a necessidade de aprender com a criança de modo que a atribuição do professor não é somente ensinar, mas aprender. Também pondera: “*Aqui na aldeia, trabalhamos junto com a cultura indígena, valorizamos o aprendizado que a criança já traz de casa. O aprendizado que a criança traz de casa, não podemos deixar de lado, temos de incentivar*”. Esse professor explicou que no contexto

indígena, em questão - região de Dourados - é feita uma divisão entre os “falantes” (alunos e professores que falam o português) e os “não falantes” (os que só sabem falar o seu idioma). Aos não falantes, o ensino precisa ser dado com maior peso em sua cultura, como nas artes, danças e pinturas. Os falantes, no entanto, se desenvolvem mais rapidamente por não terem o problema de comunicação. Porém, tanto estes como aqueles, recebem o ensino de artes, danças etc. O *Professor 3* relatou que cursou a faculdade de pedagogia à noite, após trabalhar na docência durante o dia e ressaltou que o curso lhe deu bastante subsídio teórico enquanto ele efetivava sua prática. O *Professor 4* disse que aprendeu o que “é ter um bom referencial teórico para a prática escolar” e ressaltou que aprendeu a usar o espaço escolar de forma mais efetiva com muita troca de informação. O *Professor 5* revelou ter cursado o magistério nos anos (1993/1994) e pontuou que a faculdade de pedagogia lhe deu base para a compreensão dos teóricos que lera no magistério, pontuando que ampliou sua visão acerca da criança e do que ela precisa para aprender.

Nesta entrevista, os professores também expressaram quais são **suas fontes teóricas e em que fundamentam suas ações docentes**. O *Professor 1* afirmou que “o construtivismo é a melhor prática, pois vamos construindo com as crianças. O nosso trabalho é sociocultural, preparando o aluno indígena para estudar e trabalhar fora de seu contexto”. Segundo o docente, Emilia Ferreiro, Vygotsky e Paulo Freire fundamentam sua prática. O *Professor 2* aposta no ensino coletivo e defende que os alunos se estimulam mutuamente e, por isso, faz todo empenho a fim de que os alunos aprendam e estimulem seus companheiros: “Juntas, as crianças aprendem mais...” afirma o professor. Segundo ele o teórico que pauta sua prática é Vygotsky, “porque trabalha no coletivo”. O *Professor 3* declara que “o docente também aprende ao ensinar, usando o lúdico como reforço na aprendizagem do aluno... O professor vai ensinando e aprendendo ao mesmo tempo...” Os teóricos por ele citados são Paulo Freire e Vygotsky. O *Professor 4* declara que suas ações estão fundamentadas em sua prática: “praticando o conteúdo, oferecido em aula, com muita disciplina...” Ele afirma que adquiriu sua experiência docente auxiliando seus pais, (que eram professores) e isso favoreceu seu

aprendizado que foi intensificado na faculdade de pedagogia onde estudou e aprendeu sobre Paulo Freire e Vygotsky – os teóricos que pautam sua prática –. O *Professor 5* discorre: “quem dá aula precisa infundir no aluno a vontade de pesquisar para aprender sempre mais...” Segundo ele, “a função da escola é mais social, como afirma Paulo Freire”. Ela cita Comênius e declara pautar sua prática nesse filósofo, pelo fato de ser cristão e ser um bom referencial, assim como Paulo Freire, Vygotsky, Emília Ferreiro, Magda Soares e Anna Teberoski.

Discussão dos Resultados

Após as entrevistas os dados obtidos foram analisados à luz do texto de Mizukami (2014). Apresentaremos o que podemos chamar de um resumo sobre o que cada professor demonstrou nas entrevistas e uma análise identificando em qual abordagem pedagógica cada professor se reconhece.

Pensamos que a Professora 1 nomeou equivocadamente o construtivismo mas tem consciência do que fundamenta sua prática, pois associou, de modo coerente, com a abordagem sócio-cultural. Portanto, embora tenha utilizado o termo construtivismo, fica claro sua compreensão ao declarar que “constrói junto com as crianças e ao ensinar aprende, e aprendendo com o indivíduo, ensina.” Nesse sentido podemos ver a relação entre o que ela diz com o que escreve Freire (1996), p.23: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Ao falar “meu trabalho é sociocultural porque preparo o aluno indígena para estudar e trabalhar em outras situações fora de seu contexto...” podemos perceber um desnivelamento do que ensina Paulo Freire ou Piaget. Destacamos que Paulo Freire aponta a importância de oferecer condições para que os alunos tenham acesso ao mundo e se abram para outras possibilidades. A professora também sinaliza outros teóricos como Emília Ferreiro (idealizadora da psicogênese da língua escrita) e Vygotsky (teórico sociocultural) e pontua a importância do conhecimento que o aluno traz consigo, importância da relação professor e aluno, e, portanto, divulga em sua fala que compreende a concepção freiriana de que a interação entre professor e aluno, ensino e aprendizagem são norteadores para a aprendizagem.

A Professora 2 por sua vez já demonstra ter clareza da importância do conhecimento prévio das crianças e se baseia nesse conhecimento como ponto de partida para o ensino. Ela vê a criança como alguém que também ensina enquanto aprende e segundo ela o mesmo acontece com os adultos. Relata sobre a importância da cultura indígena na aldeia e afirmando que esta valoriza o aprendizado que a criança traz consigo. Dessa forma, a professora deixa explícita a concepção freiriana do “reconhecimento e assunção da identidade cultural” conforme apresentado em *Pedagogia da autonomia* (2009). Ao analisar a fala da professora, podemos sugerir a possibilidade de que ela aproveita o conhecimento prévio dos alunos conforme orienta Freire (1996) p.30: “saberes socialmente construídos na prática comunitária – (...)” para ministrar suas aulas e ensinar o conteúdo, e continua: “no nosso contexto temos uma divisão entre os “falantes” (alunos e professores que falam o português) e os “não falantes” (aqueles que só sabem falar o seu idioma indígena). Aos não falantes, o ensino tem que ser dado com maior peso na cultura deles, nas artes, danças e pinturas. Mas os falantes têm um maior desenvolvimento porque não têm o problema de comunicação, além de receberem as artes, danças etc.” Nesse sentido, a fala da professora demonstra que há uma distinção com respeito ao currículo, entretanto não dá para mensurar o que de fato está previsto no currículo escolar desse contexto. Ao se expressar, a professora levanta muita curiosidade sobre sua concepção pedagógica, entretanto, nos faz pensar que talvez saber uma língua a mais além do que a nativa, abre mais possibilidades e oportunidades na vida. Por mais que seja uma fala solta indica uma certa percepção do não lugar dos “não falantes”¹. É uma questão social muito pontual que mostra a questão da inserção na sociedade. Na sua fala,² apesar de isolada, podemos conjecturar sobre um provável limite que os não falantes encontram na própria escola, seja em referência à absorção de parte do currículo, seja o aproveitamento da função de

1 Os “não falantes” são os alunos que não falam português.

2 “Aos não falantes, o ensino tem que ser dado com maior peso na cultura deles, nas artes, danças e pinturas. Mas os falantes tem um maior desenvolvimento porque não tem o problema de comunicação, além de receberem as artes, danças etc.”

inserção social que a escola pode ter na vida desses alunos. Nesse sentido a atividade pedagógica parece ficar mais limitada na medida em que os “não falantes” parecem restritos a um universo cultural propriamente indígena enquanto os “falantes” parecem poder se abrir para outras esferas culturais. Tais ponderações, no entanto para ser melhor discutidas e fundamentadas carecem de mais oportunidade para ouvir os professores indigenistas sobre esse aspecto comentado pela professora 2.

Além da Professora acima citada, os Professores 1 e 5 demonstram ter clareza com relação à importância do conhecimento prévio das crianças e se baseiam nesse conhecimento como ponto de partida para o ensino. Eles também citam Paulo Freire e, portanto, estão em acordo com a abordagem sociocultural, que mais se relaciona à prática dos professores citados. Podemos ler sobre a consciência profissional do professor, a consideração de Mizukami (1986), p.101: “É a partir da consciência que se tenha da realidade que se irá buscar o conteúdo programático da educação”. Esse conteúdo programático pode estar em todos os lugares que o sujeito interage conforme Mizukami (1986, p.101) corrobora: “É a partir da consciência que se tenha da realidade que se irá buscar o conteúdo programático da educação”. E ele pode estar em todos os lugares que o sujeito interage e pode ser visto se o educador tiver sensibilidade para observar e ouvir e tiver a sabedoria nos processos de sistematização desse conteúdo na sala de aula com seus alunos. Quando a Professora 2 afirma que junto aos seus pares a criança aprende mais e que o educador também aprende com o educando, demonstra a importância que dá aos conhecimentos que o aluno possui. Dessa forma, a Professora 2, fala da importância da cultura local e da escola e nesse sentido pontuando a abordagem sócio-cultural ainda de acordo com Mizukami (1986), p.95 lemos:

A educação assume caráter amplo, não restrito à escola em si, e nem a um processo de educação formal. Caso a escola seja considerada, deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo do professor e dos alunos no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e atualidades.

A Professora 2 declara que Vygotsky pauta sua prática, justificando seu trabalho coletivo com as crianças. Isso demonstra que ela compreende a importância que o autor dá ao trabalho coletivo inclusive quando apresenta sua teoria da Zona do Desenvolvimento Proximal, a qual é fundamentada na interação entre alunos, pois por vezes, colegas estão mais aptos para se auxiliar mutuamente do que propriamente o professor. Ao ser perguntado sobre como o professor aprende, o entrevistado 3 expressou que é na prática, e justificou: “eu mesmo aprendi a ser professor enquanto ajudava meus pais auxiliando-os na prática docente, já que eles também são professores”. Ao pontuar que a importância da escola está no fato de acolher a criança e usar o lúdico para reforçar o ensino e a aprendizagem, o professor mostra conexão com as teorias de Vygotsky e Paulo Freire, os quais fundamentam sua práxis. De fato, Vygotsky (2014) apresenta uma notável contribuição sobre a utilização do lúdico na educação, dentro do processo de ensino e aprendizagem, destacando que o jogo é um instrumento importante por ser constituído de regras e desafios que estimulam a busca de conquistas mais avançadas. Apesar de citar os dois autores acima, o entrevistado justificou sua fala nas teorias de Paulo Freire quando diz que o “docente aprende ao ensinar”. Vimos uma compreensão sobre a relação ensino e ensinante. Com relação à importância dada à escola e a figura do professor, a abordagem que mais justifica essa fala é a Abordagem Tradicional onde o ensino em todas as formas está centrado na figura do professor e procede do que é externo ao aluno, ou seja, do currículo, dos programas de ensino, das disciplinas, do professor e até da escola, alheios à vontade do aluno que apenas executa o que lhe é transmitido conforme explica Mizukami (1986). Contudo não temos a pretensão de declarar que ele seja um professor tradicionalista embora em sua fala esse professor demonstre que nesse momento seu entendimento esteve na centralidade do professor, da escola e do conteúdo como fundamentais no processo de aprendizagem do aluno. Cabe lembrar que a abordagem tradicionalista não é dada ao aluno nenhuma oportunidade de participar ou contribuir com a construção do seu próprio conhecimento e nem de escolher que tipo de conteúdo ele estudará; sua participação social é bem reduzida e o papel

do professor está dirigido mais à transmissão de conteúdos e verificação de resultados conforme aponta Mizukami (1986, p. 8).

Embora a Professora 4 cite os teóricos Paulo Freire e Vygotsky como sustentáculo para sua prática, pontua com muita ênfase que fundamenta sua atuação docente [...]com muita disciplina e numa rotina escolar rígida” desconectando sua fundamentação teórica com os teóricos por ela citados. Claramente se vê que essa professora fundamenta sua prática na *Abordagem Tradicionalista*, pela prioridade atribuída à disciplina e à rigidez conforme posto em sua fala. A Professora 5 demonstra ter clareza de sua profissão e do que rege sua prática, assim como a importância dos teóricos que contribuem para sua prática docente por apresentar respostas com maior consciência social, política e cultural apontando que valoriza as diferenças e prima pela democratização do ensino e pelas oportunidades igualitárias para todos. Ela tem um viés de uma educação libertadora e mais consciente representada em sua fala sobre sua percepção com relação aos professores indígenas estarem mais abertos às oportunidades de crescimento profissional ao afirmar que embora os docentes indígenas apresentem mais limitações que os demais, em muitas áreas do conhecimento, precisam lutar pelo seu espaço na sociedade através da participação em concursos públicos, por exemplo. Para ela a função da escola é mais social e por isso deve fornecer condições para que os alunos estejam juntos aprendendo e brincando. Ao falar sobre sua formação ela pontua que o curso superior contribuiu com sua profissão por causa do conhecimento acerca dos teóricos que a influenciaram. Citou a importância de Comenius de Paulo Freire, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Magda Soares e Anna Teberoski. Demonstrou ter uma visão mais abrangente sobre o que de fato as crianças precisam para aprender para tornarem-se críticas e melhor preparadas para o mundo. Ao discorrer sobre a importância dos teóricos que contribuem para fundamentar sua ação docente, a professora demonstra ter clareza de sua profissão e do que rege sua prática. Em sua fala percebemos uma compreensão freiriana sobre o que seja uma “luta em defesa dos direitos dos educadores” e não se conformar com os discursos que justificam ou que incentiva acomodar-se à situação vigente, pois segundo Freire (2016, p.67):

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços.

Entende-se, portanto, que essa professora manifesta uma compreensão da importância das questões sociais, políticas e culturais ao demonstrar em sua fala primar pela democratização do ensino e das oportunidades igualitárias para todos.

Considerações finais

Os professores entrevistados fazem parte da cultura indígena. Ainda que nem todos sejam indígenas de nascimento, constituem-se pertencentes à comunidade pelas ligações através de matrimônio ou mesmo por assumir a missão à qual se referem. Fica claro que as aspirações pela educação de qualidade se apresentam como um fator em comum. A semelhança se dá tanto pelos ideais de educação quanto pelas questões referentes à democratização, qualidade do ensino público e por maior e melhor formação profissional.

O prazer pelo ensinar e o compromisso e respeito pelo direito ao aprender se percebe em todas as falas. Outro aspecto importante e que foi frisado por todos os professores é que ensinar envolve também o aprender e que tanto alunos quanto professores têm sempre o que ensinar quanto o que aprender. Essa percepção é importante porque demonstra o quanto eles se respeitam, se toleram, se admiram mutuamente e têm muito compromisso com o ensino e a aprendizagem. Consideram a escola como espaço onde acontecem as socializações e o ensino sistematizado. Todos citaram Paulo Freire como teórico sobre o qual pautam suas práticas e embora tenham demonstrado pouco conhecimento sobre suas teorias, suas falas relacionam a valorização de uma educação mais libertária e mais progressista. Se as aspirações desses professores se concretizarem em sua práxis assim como em suas falas, podemos sugerir que a qualidade do ensino público pautado na democracia, numa maior e melhor formação profissional e no prazer de “ensinar”

também poderá ser refletido no compromisso e respeito pelo direito de “aprender”. Seria necessária uma nova pesquisa para estas perguntas e observações da prática cotidiana desses professores.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

QUEIROZ, S. S. de. (1995). **Tipificação de erros em um jogo de regras**: uma abordagem construtivista. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: LTC/EPU, 1986.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de Iniciação Científica**. São Paulo: Editora Paulus, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

PIAGET, J. (1986). **O possível e o necessário 2**: evolução dos necessários na criança. Tradução de B. Machado. Porto Alegre: Artes Médicas.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 4

PLANEJAMENTO DE DISCIPLINAS NA EDUCAÇÃO MÉDICA: UMA REFLEXÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA FACULDADE DE MEDICINA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Ana Paula França¹
Celina Siqueira Barbosa Pereira²
Cristiane Lopes³
Danielle Bivanco-Lima⁴
Fabiana Toledo Bueno Pereira⁵
Patrícia Martins Montanari⁶

Introdução

A Educação brasileira na atualidade enfrenta o desafio de avaliar suas diretrizes e orientações tecnológicas na tentativa de contribuir com respostas satisfatórias aos problemas que vem enfrentando, quais sejam: diante da expansão do ensino ou da oferta de vagas, observada particularmente a partir dos anos 1990 no nível superior, como dimensionar e recontextualizar esta formação? Qual o atual sentido da formação

1 Mestre e Doutora em Nutrição Humana Aplicada pela FCF/FEA/FSP-USP. Vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. E-mail: ana.franca@fcmsantacasasp.edu.br

2 Mestre e Doutora em Medicina (área de concentração: Otorrinolaringologia) pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP). Professora adjunta do Departamento de Morfologia da FCMSCSP. E-mail: celina.pereira@fcmsantacasasp.edu.br

3 Doutora em Farmacologia pelo Instituto de Ciências Biomédicas da USP. Pós-Doutora em Farmacologia pela Universidade de Maryland, EUA. Professora Assistente do Departamento de Ciências Fisiológicas da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. E-mail: cristiane.lopes@fcmsantacasasp.edu.br

4 Doutora em Ciências Médicas pela FMUSP. Professora do Curso de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento Docente da mesma instituição. E-mail: danielle.lima@fcmsantacasasp.edu.br

5 Doutora pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Professora assistente do Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. E-mail: fabianatbueno@gmail.com

6 Mestre e Doutora em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Professora assistente da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Saúde Coletiva da FCMSCSP. E-mail: patricia.montanari@fcmsantacasasp.edu.br

universitária? Uma vez que o ensino superior assumiu o caráter profissionalizante, outrora competência do ensino médio (técnico), que tipo de profissional precisamos formar?

No campo do ensino da saúde pode-se observar que tais questionamentos assumem diversos contornos, sobretudo em função do modelo de atenção preconizado pelo Sistema Único de Saúde - SUS (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001) e das concepções de saúde e doença em que se apoiam. A prestação da assistência como instância do trabalho em saúde, neste contexto, evocará novos “processos de ensinagem” (ANASTASIOU; PESSAGE, 2015), aprendizagem e práticas pedagógicas para a formação dos seus recursos humanos da saúde, para que a integralidade do cuidado e a interprofissionalidade nas ações se realizem, para a superação da fragmentação decorrente da divisão técnica do trabalho e da especialização da força de trabalho em saúde.

A Medicina brasileira tem se desenvolvido para colaborar na resolução de problemas de ordem social e econômica da nossa população, ao mesmo tempo em que reconhece a importância, e porque não dizer “urgência”, de adequar e atualizar a instrumentalização daqueles que cuidam e daqueles que ensinam o cuidado, em seus diferentes níveis. Como dito anteriormente, as práticas de cuidado terão que ser revistas no atual modelo, o que implica a revisão concomitante das práticas educativas. Inclui-se neste processo, o debate e a reflexão sobre o desenvolvimento das competências para se trabalhar com as novas tecnologias, novos perfis de saúde-doença, novos perfis populacionais – diferentes culturas, linguagem, tipos de família, novas formas de organização social, novas relações sociais etc. – e trabalhar educativamente em diversos ambientes e cenários. A formação didático-pedagógica dos professores médicos e também dos demais professores que atuam nas chamadas cadeiras básicas nos cursos de Medicina é um assunto que começa a ser discutido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), uma vez que o requisito fundamental para a carreira docente é - ou tem sido - a formação pós-graduada, focada nas competências técnico científicas. Segundo Vasconcelos (1988, p. 86),

há pouca preocupação com o tema formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido “alimentada” por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica.

Nesse sentido, pretende-se abordar o desenvolvimento de competências, que significa, grosso modo, levar em consideração que a relação ensino-trabalho, aprendizagem-exercício profissional extrapola os limites da instituição escolar e deve ser apreciada sob uma ótica que permita analisar sua realidade mais complexa, tendo em vista o pensamento de Edgard Morin (2000; 2015) sobre as bases de reflexão da Educação contemporânea. Os processos de aprendizagem não podem mais ser reduzidos ao domínio dos conteúdos das disciplinas (conforme a perspectiva conteudista) e à técnica para transmiti-los (visão reducionista da didática). Há que se rever os cenários da Educação e, desta forma, prestar atenção em seus detalhes e destacar a importância da análise dos principais fatores envolvidos, a começar pelos profissionais da Educação. Quem são esses atores sociais? Quais têm sido os contextos de sua atuação? Como (e se) estes trabalhadores do conhecimento percebem as necessidades e mudanças emergentes na atual realidade da Educação e se posicionam frente a elas? Quais as estratégias (pedagógicas) e movimentos (políticos) que estão realizando no sentido de compreenderem e intervirem nessa problemática?

No caso da Medicina, vale à pena indagar também: como contribuir para que o médico professor (PIO, 2017) revise sua formação e sua prática e perceba o significado e implicações de lidar com um conhecimento em construção permanente – e não mais imutável – e analise a Educação como um compromisso político, permeado por valores éticos e morais? Como sugere Morin (2000), a construção do conhecimento que mostra uma real possibilidade de sustentação em direção ao futuro é aquela que se alicerça na condição humana e leva em conta a incerteza como um fato preponderante e que o ser humano é um elemento dentro dos grupos e que compartilha o existir com os outros. Portanto, é fundamental considerar a necessidade de trabalhar de forma colaborativa entre os pares, conviver com a incerteza e reconhecer que necessitamos

de profissionais habilitados que estejam comprometidos com o desafio da formação profissional como transformação da realidade.

O Ensino Médico, frente às novas propostas e diretrizes curriculares, tem enfrentado desafios em todos os espaços em que acontece: na sala de aula, nos laboratórios, nos campos de estágio, remetendo-se ao nível da prática, portanto, ao âmbito das instituições de saúde. Algumas instituições ainda mantêm posturas tradicionais, apoiadas no paradigma biomédico, evidenciadas nas práticas dos profissionais médicos e gestores, sendo que em alguns destes contextos, o paciente ainda é visto meramente como cliente ou simples objeto do conhecimento. As propostas de uma Educação médica focada nos currículos integrados e no ensino do cuidado prevêm a utilização de abordagens mais ativas e humanistas, a partir das quais os alunos terão mais chances de desenvolver posturas éticas, colaborativas e reflexivas.

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI sugeriu que a Educação seja pensada a partir de quatro aprendizagens fundamentais: 1) Aprender a conhecer ou aprender a aprender, que se refere aos atos de conhecer, compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, considerando que tais ações devem envolver prazer e motivação; 2) Aprender a fazer, que abrange o desenvolvimento das competências e habilidades no uso da tecnologia e o reconhecimento de sua aplicabilidade na sociedade contemporânea; 3) Aprender a conviver, que implica na busca da integralidade pessoal para o satisfatório estabelecimento das relações interpessoais e sociais; 4) Aprender a ser, que inclui a descoberta da subjetividade e da alteridade pelos sujeitos como processos análogos e dialéticos de construção da identidade social (DELORS, 1998).

Nas quatro aprendizagens observa-se uma ênfase nas relações pedagógicas, na interdisciplinaridade e na diversidade cultural que os sujeitos envolvidos deverão compreender e enfrentar. Assim, aposta-se também no desenvolvimento das competências docentes com foco nos alunos, especialmente quando se pensa o ensino atrelado ao exercício profissional.

Phillippe Perrenoud (2000) define “competência” como sendo a capacidade de mobilizar recursos técnicos e os saberes, e relacioná-los à prática de forma eficiente. Ser competente pode ser entendido como ser capaz de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. O modelo educacional por competência considera os ciclos de aprendizagem em que os processos de avaliação devem situar o aluno em relação aos objetivos da aprendizagem e à sua própria trajetória, tornando os processos educativos mais inteligíveis e controláveis. O autor define dez competências ou “grupos” de competências para ensinar, a saber: 1 - Organizar e estimular situações de aprendizagem. 2 - Gerar a progressão das aprendizagens. 3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam. 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho. 5. Trabalhar em equipe. 6. Participar da gestão da escola. 7. Informar e envolver os pais. 8. Utilizar as novas tecnologias. 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. 10. Gerar sua própria formação contínua.

O ensino por competências contextualiza o processo de aprendizagem, desvelando seus sentidos, significados e suas intenções, favorecendo a interconexão dos conhecimentos para o enfrentamento das situações complexas que se apresentam tanto no âmbito da formação como na prática profissional futura e na vida, de forma geral. A Associação Brasileira de Ensino Médico, em seus Congressos regionais, tem traçado diretrizes, discutido tendências e feito recomendações no que tange à formação profissional das médicas e médicos. Em seus encontros têm sido reiterada a importância das IESs (Instituições de Ensino Superior) adotarem o ensino por competências e chamam atenção para a necessidade do desenvolvimento não apenas técnico, mas político. Outro aspecto que tem merecido destaque na educação médica refere-se à inclusão da bioética em todos os componentes curriculares como ferramenta de defesa da cidadania e dos princípios do SUS e a preocupação com a formação pedagógica dos médicos docentes (ABEM, 2019).

Paulo Freire (1996) referia que a Educação crítica enfoca a *práxis* e seus elementos básicos são a ação e a reflexão, assim a aprendizagem é entendida como um ato social. Ensino e aprendizagem assumem o

caráter dialético e estabelece-se um relacionamento dialógico entre docente e discente, em que professores e alunos são parceiros e participantes ativos no processo de aprendizagem para que o aprendiz constitua sua autonomia intelectual e moral. Complementando tal ideal, Carl Rogers (data) menciona a importância da experiência de aprendizagem ser significativa e do professor ser uma pessoa interessada, ter prazer em ensinar, estar motivado, sendo um facilitador. Nas palavras de Rogers:

uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, s.d.).

Nesse sentido, um ensino centrado no aluno implicará que o docente mude e inove suas concepções de Educação e, principalmente, acredite nesse potencial e busque/aceite apoio e formação para isso. Deve estar disposto a refletir sobre sua prática pedagógica e suas produções didáticas, tais como os planos de curso e planos de aula, o que implica também adotar novos valores e metodologias pedagógicas. Os professores e todos aqueles envolvidos de alguma forma com a Educação médica e o ensino do cuidado precisam facilitar a criação de espaços de diálogos e possibilidades de questionamentos; devem educar a imaginação, o sonho, desenvolver o pensamento e a coragem de agir. Um ser de cuidado transmite este tipo de engajamento com a vida humana, seu compromisso e responsabilidade em cuidar – de si, do outro, do meio. Desta forma, o próprio conceito de cuidar contém a ação de educar e vice-versa. Todavia é necessário perguntar novamente: quantos professores médicos realmente gostam de ensinar e estão preparados e motivados para fornecer um ensino dessa natureza? Quantos estão motivados para cuidar e ser cuidados?

O processo reflexivo que a prática educacional em saúde e em Medicina deve adotar buscará responder às questões acima. Trata-se de um

processo ao qual todos os envolvidos precisam se filiar, inclusive aqueles que fazem as leis e diretrizes. Ao adotar o paradigma do ensino prático-reflexivo, a Medicina pode conservar sua melhor vocação: habilidade e racionalidades técnicas, e acrescentar a estas o conjunto da capacidade de refletir sobre o que se faz enquanto se está fazendo e ampliar as possibilidades de acertos e satisfação, garantir maior autonomia do exercício profissional e identidade profissional. A capacidade de interferência na situação em desenvolvimento favorece a aquisição de maior conhecimento sobre a prática, atualizando-a, e gera novos conhecimentos. A prática reflexiva também encerra um caráter avaliativo, por meio de comparações entre o que foi feito em determinada situação e o que poderá ser feito em outras (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

Assim, a prática reflexiva na saúde tem sido exercida como um instrumento de reavaliação das atividades educacionais, assistenciais e gerenciais, e como método para ensinar ou refletir o cuidado nos âmbitos institucionais de formação na prestação do cuidado, sob as denominações de Educação continuada ou permanente. Com o objetivo de atualização do planejamento pedagógico dos Coordenadores de Disciplina e para atender à urgente necessidade de adequação dos Planos de Curso (disciplinas), a Diretoria do Curso de Medicina convocou os Coordenadores de Disciplina a participarem do curso “Planos de Curso”.

Processo realizado pelo Grupo de Trabalho (GT)

Após a detecção da necessidade da adequação dos Planos de Curso das disciplinas do Curso de Medicina da FCMSCSP (Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo) às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2014, constituiu-se um Grupo de Trabalho (GT) formado por seis docentes da faculdade, sendo três do Departamento de Saúde Coletiva e outras três dos Departamentos de Morfologia, Ciências Fisiológicas e Ciências Patológicas, com o objetivo de promover a atualização desses Planos por meio de parceria com os Coordenadores das disciplinas. O GT, após várias reuniões virtuais, elaborou o roteiro do minicurso “Planos de Curso”, compilou e produziu o material didático a ser oferecido aos participantes (Coordenadores de disciplinas pre-

ferencialmente e, no caso de impossibilidade deste, um professor de sua escolha).

O minicurso foi planejado para ter dois encontros síncronos e várias atividades assíncronas interpostas entre os encontros. Foram disponibilizadas sete edições do minicurso no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da FCMSCSP. Cada edição foi oferecida para Coordenadores de disciplinas obrigatórias do mesmo ano letivo, com o intuito também de promover um intercâmbio entre disciplinas afins. Como o terceiro ano da faculdade tem muitas disciplinas, o grupo dos Coordenadores do terceiro ano foi subdividido em dois.

Foram disponibilizados vídeos e textos, além de exercícios para a consolidação dos assuntos abordados. O conteúdo oferecido foi subdividido em quatro blocos, sendo os três primeiros obrigatórios (Planos de curso e Planejamento educacional, DCNs do Curso de Medicina de 2014 e ensino baseado em competências). O último bloco continha material para quem quisesse se aprofundar em Educação em saúde, com vários vídeos sobre metodologias ativas de ensino.

No primeiro encontro síncrono, após a apresentação dos integrantes do GT e dos participantes, foi exposta a exigência da adequação das disciplinas do Curso de Medicina da FCMSCSP às atuais DCNs, com a atualização do conteúdo programático das disciplinas em conformidade ao perfil do egresso esperado e a escolha dos métodos mais adequados para a aquisição desse conteúdo, com destaque para as metodologias ativas de aprendizagem. Discutiu-se a necessidade de valorizar as melhores práticas já adotadas pelas disciplinas e que, inúmeras vezes, não estavam detalhadas no plano de curso. Verificou-se, também, com o auxílio do *mentimeter*, como os participantes se sentiram ao serem convocados para participar do minicurso e quais as suas expectativas. Ao final, a data do segundo encontro síncrono foi marcada, entre sete a dez dias do primeiro. Nesse período, foi solicitado a cada participante que fizesse a “lição de casa”, a partir dos materiais disponíveis no AVA.

No segundo encontro síncrono o grupo foi subdividido em grupos menores, com uma ou duas docentes do GT e entre dois a quatro Coordenadores de disciplinas. Nesses subgrupos, cada Coordenador apresen-

tou o Plano de curso de sua disciplina e os demais Coordenadores, com a assistência das docentes do GT, discutiram os itens do Plano de curso e elaboraram sugestões para melhorá-lo. Ao final, todos foram reunidos numa mesma sala virtual e teceram comentários sobre a experiência. Os participantes tiveram de uma a duas semanas para adequar o Plano de curso da sua disciplina e enviá-lo ao GT. Os Planos de curso recebidos foram distribuídos entre as integrantes do GT, que elaboraram um parecer e o devolveram aos Coordenadores. Constatada a necessidade de pequenas correções, o Coordenador era orientado a fazer as alterações e disponibilizar a versão do Plano de curso atualizada no portal institucional. Em caso de problemas mais evidentes, o Plano deveria ser reencaminhado ao GT após as correções, para novo parecer.

Resultados do processo: a experiência em números

No Curso de Medicina da FCMSCSP, no ano de 2020, havia 69 disciplinas obrigatórias cadastradas no sistema. A participação dos Coordenadores e/ou representantes das disciplinas no minicurso está resumida na Tabela 1.

Tabela 1 - Participação de Coordenadores(as) de Disciplinas no curso para adequação dos Planos de Curso das disciplinas de Medicina.

Ano do Curso	Número de Disciplinas	Participantes		Finalizações	% participação
		Coordenadores	Representantes		
1º	10	6	3	9	90%
2º	9	7	2	8	89%
3º	20	10	2	11	55%
4º	10	5	1	6	60%
5º	10	4	1	5	50%
6º	10	3	3	3	30%
Total	69	35	12	42	61%

A Tabela 1 mostra que 61% das disciplinas tiveram seus Planos de curso revisados, sendo que dos 47 participantes, 42 finalizaram o minicurso, sendo que a maioria era de Coordenadores (35).

Considerando que o currículo vigente mantinha a estrutura do curso em dois primeiros anos de formação básica, dois anos intermediários de formação pré-clínica e dois últimos anos de formação clínica, observa-se que a participação atingiu 90% nos anos iniciais e decresceu até 30% nos anos finais. Uma das hipóteses que pode explicar esse declínio na adesão ao GT é que os Coordenadores das disciplinas básicas têm maior foco no ensino, enquanto que os das disciplinas clínicas têm maior foco na assistência. Outra hipótese é que o regime de horas trabalhadas para a faculdade em geral é maior nos professores das disciplinas básicas e menor nos das clínicas.

O percentual de participação (61%) pode parecer pequeno numa primeira análise, mas levando em conta o contexto social e o modelo de ensino vigente no país, nos quais a FCMSCSP foi fundada, em 1963, entende-se a pouca ênfase no ensino médico, dos processos pedagógicos e disciplinaridade como eixo de organização didática. Como muitos docentes foram formados na instituição e fizeram suas carreiras como assistentes de seus professores, que hoje são os titulares, o foco do ensino foi na assistência médica. Com o desenvolvimento do conhecimento na área de estudos de ensino médico, somado a melhor estruturação do ensino médico no país, com a fundação da ABEM, a proposição das DCN do Curso de Medicina e a sistematização de avaliações das escolas médicas pelo Ministério da Educação e também por certificações internacionais, como o SAEME, o ensino médico alcançou maior atenção.

Nessa direção, como mencionado inicialmente, muitas mudanças têm sido propostas e assimiladas. A interdisciplinaridade é uma das propostas mais ousadas e reconhecidamente necessária. No âmbito das disciplinas, o primeiro passo é o planejamento pedagógico por meio do Plano de curso, por isso o investimento e incentivo à capacitação docente. Há muitos docentes que reconhecem e entendem a importância da atualização das práticas de ensino e por isso, no caso do GT, atenderam a oportunidade com entusiasmo e fizeram progressos. Há outros, entretanto, que argumentam que a FCMSCSP sempre teve ótimas avaliações quanto à formação de seus egressos e que, por isso, não são necessárias atualizações nas práticas de ensino. Esses possivelmente estão entre os 39% não participantes.

Tabela 2 - Avaliação do curso pelos participantes.

O que você considerou mais interessante no mini-curso?	
Itens encontrados nas respostas	Frequência
Didática	2
Interação/Integração/Troca entre colegas	15
Tempo do curso adequado	1
Construção de um Plano de curso que reflita a disciplina	7
Conhecer outras disciplinas	2
Organização e sintonia das professoras	3
Organização do curso	2
Proposta do curso	1
Possibilidade de melhorar o curso, a faculdade e o ensino	1
Total	34
O que você gostaria que fosse aprofundado?	
Itens encontrados nas respostas	Frequência
Ensino baseado em competências	6
Planejamento da disciplina/Plano de curso	11
Ensino baseado em evidências	1
Integração interdisciplinar e transdisciplinar	2
Aperfeiçoamento da matriz curricular	1
Diretrizes Curriculares Nacionais	2
Ferramentas pedagógicas/suporte disponível na faculdade	2
Sistema de avaliação	1
Ensino à Distância (EAD)	1
Nada/Perfeito	4
Total	31
Quer deixar alguma sugestão/comentário?	
Itens encontrados nas respostas	Frequência
Elogios	9
Curso não deveria ser restrito aos Coordenadores de disciplina	1
Tempo do curso incompatível com outras atividades	1
Total	11
Como você avalia sua experiência neste encontro?	
Escala de 1 a dez, sendo ruim = 1 e excelente = 10,0	9,5
Total de respostas	30

Aos Coordenadores de disciplina que não fizeram o minicurso nos períodos disponibilizados pela equipe, foi ofertada a oportunidade de nova sensibilização em uma versão totalmente virtual assíncrona.

A avaliação do minicurso, por parte dos professores participantes, é algo importante para mapear os próximos passos no planejamento do desenvolvimento docente. Dos 41 participantes do minicurso, 30 (73%) responderam a um Questionário avaliando a iniciativa. As respostas estão resumidas na Tabela 2.

Para avaliar a experiência do docente no encontro, em uma escala de um a dez, sendo um=ruim e dez=excelente, os participantes avaliaram o curso de forma muito positiva, com nota média de 9,5. Nas respostas abertas foram encontradas apenas duas críticas, uma em relação à restrição de participação a Coordenadores de disciplina e outra de tempo incompatível com outras atividades. A primeira crítica soa como demanda para que os demais docentes também participem e a segunda como algo muito pessoal de um Coordenador. Por isso, avaliamos que o curso foi exitoso e que novas versões devem ser ofertadas.

Além da presente iniciativa, o Núcleo de Desenvolvimento Docente (criado na instituição no final de 2019) está oferecendo um curso de planejamento educacional e diversas oficinas pedagógicas para que o processo de utilização dos conhecimentos científicos na área de ensino médico possa, cada vez mais, facilitar a aprendizagem dos alunos de Medicina, sempre focando na qualidade da assistência à saúde de cada indivíduo da comunidade.

Considerações e diálogo com a literatura

A Educação médica apresenta diversas transformações nas últimas décadas, com apontamentos das Conferências mundiais de Educação médica desde a década de 1980 e 1990, entre outros movimentos, visando mudanças na formação em Medicina. As principais lacunas evidenciam uma formação com excessiva especialização precoce, em ambiente prioritariamente hospitalar e de alto custo, além de desarticulada com as necessidades de saúde da população e a luta pelo direito à saúde e justiça social (LAMPERT, 2009).

Diversos movimentos nacionais e internacionais culminaram na criação e promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Medicina (DCN), pelo Ministério da Educação, em 2001.

As DCNs apresentavam o intuito de regular os cursos de Medicina do país, como forma de expressar as necessidades da população (demandas sociais) e de recursos humanos para o Sistema Único de Saúde (SUS).

As DCNs de 2001 apontam para a necessidade de uma formação crítica, humanizada e generalista, com forte relação com a comunidade, no sistema de saúde (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001). Traduz ainda os anseios da sociedade para um médico com competências de trabalho em equipe, Educação permanente, liderança e gestão, centrado na pessoa e na família, além de forte formação científica e com olhar para a determinação social do processo saúde-doença, capaz de atuar em todos níveis de atenção (primário, secundário e terciário). Desta maneira, induz mudanças na formação, a partir das lacunas debatidas e identificadas nas décadas anteriores (BATISTA, 2015).

As DCNs de 2014 concretizaram a necessidade de novas atualizações no ensino médico brasileiro e consolidam a prática do egresso em três competências centrais: de atenção à saúde, de Educação em saúde e de Gestão em saúde. Aprofundam a indução de práticas educacionais baseadas no sistema de saúde, com carga horária mínima na atenção primária durante o internato, assim como em outras áreas de formação deficitária como saúde mental. Além de estabelecer objetivos bem definidos para a graduação médica, focando na atenção primária à saúde e no perfil do egresso como generalista, este documento se aprofundou em tópicos relacionados à profissionalização docente e ao planejamento educacional. Deste modo, o desenvolvimento docente que visa o planejamento educacional em Educação médica deve estar obrigatoriamente aliado ao conhecimento e aprofundamento das DCNs, como expressão das necessidades e expectativas da sociedade para a formação de futuros médicos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Na área da saúde, assim como em diversos campos no Ensino Superior, há a concepção de que um bom profissional é, como decorrência da sua prática e de sua formação, um bom professor. Segundo Masetto (2012), a visão tradicional de que um profissional experiente e bem-sucedido seria automaticamente um docente eficiente é desafiada por algumas questões atuais na docência universitária. A primeira conside-

ração é trazer a evolução do olhar do educador neste contexto, pois o professor universitário é também um educador e tem como objetivo incentivar e otimizar o aprendizado dos alunos, sendo esta tarefa muito diferente de ministrar palestras e discursar sobre sua experiência. Outra questão atual é o impacto das tecnologias de informação e comunicação, que aceleraram a socialização do conhecimento.

Desta maneira, o conhecimento produzido (também em maior escala) tem uma acessibilidade muito maior, com rápida aquisição das habilidades necessárias para seu acesso pelas novas gerações junto às novas tecnologias. Neste contexto, novos desafios profissionais surgem, como a educação permanente dos profissionais, a avaliação crítica das fontes do conhecimento, o aprender a aprender (*lifelong learning*): muitos desafios ao docente universitário, em qualquer área de atuação, distintos do papel tradicional do professor como palestrante e detentor do conhecimento. A pandemia de coronavírus acelerou ainda mais a utilização da tecnologia na Educação Superior na Saúde e na Educação médica, alertando os professores para as necessidades de desenvolvimento docente (TORDA, 2020).

Apesar da frequente desvalorização da docência universitária na área da Saúde, surgem discussões sobre os desafios e competências do professor nessa área e, em especial, do professor de Medicina. Segundo Hesketh (2001), o professor deve ter competência para realização de diversas tarefas de promoção da aprendizagem (domínio de ferramentas de ensino em grandes grupos e pequenos grupos, em cenários clínicos, quando pertinente, de avaliação e planejamento), apresentar atitudes favoráveis ao ensino e profissionalismo para a própria Educação permanente.

O pesquisador e educador mundialmente renomado Ronald Harden, da Universidade de Dundee na Escócia, identifica seis grandes competências do educador médico, que incluem 12 papéis diferentes, que devem ser estimulados a depender da inserção do professor na universidade. O professor apresenta a competência de dirigir o aprendizado de maneiras variadas, como provedor de informações, como facilitador do ensino (mediação de pequenos grupos e de métodos ativos) além de

ser um modelo de conduta profissional (tanto na sua área de atuação como profissional de saúde, assim como professor). O docente ainda apresenta importante papel de avaliador do ensino e de planejamento educacional, assim como criador de recursos educacionais (HARDEN, 2000). Na experiência relatada, o desenvolvimento docente apresentou forte intenção de trabalhar a competência de planejamento educacional, com enfoque na construção de disciplina e do seu documento central de representação junto aos alunos, corpo docente, órgãos reguladores e sociedade.

Assim, o Plano de curso é um documento institucional legal que deve ser construído para cada disciplina, refletindo as práticas educacionais. Na rotina, serve como um contrato entre a Coordenação, os docentes e os discentes; além de ser fundamental na avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) pelo Ministério da Educação (MEC). Quando bem elaborado, favorece o processo de ensino-aprendizado diminuindo atritos entre as partes, e fortalece o compromisso das relações pedagógicas.

A atualização do Plano de curso deve ocorrer anteriormente ao início de cada ciclo da disciplina, de forma sistemática. Caso seja uma disciplina anual, por exemplo, este documento deve ser reavaliado e atualizado uma vez ao ano, ao menos. Para disciplinas semestrais, no mínimo duas vezes ao ano. Entretanto, essa é uma prática pouco frequente, como constatado. O GT, por exemplo, oportunizou o debate com os Coordenadores sobre as possíveis causas para a baixa atualização deste documento. Os motivos mais elencados envolviam o desconhecimento de sua relevância e o receio de modificação no texto redigido pelo seu antecessor, muitas vezes tido como exemplo e símbolo dentro do respectivo departamento. O item que compreende o “desconhecimento de sua relevância” traduziu a relevância do trabalho que estávamos desenvolvendo e explicitou a demanda pela capacitação docente, circunscrevendo-se, então, como área de atuação dentro das escolas médicas. A maior parte dos participantes demonstrou transformação de seus olhares para com as formalidades do planejamento educacional. O que era, a princípio, mera burocracia e perda de tempo, para muitos, adquiriu um significado maior.

O segundo motivo apresentado foi abordado de forma mais cautelosa. É importante ressaltar que o Plano de curso deve conter, de forma clara e minuciosa, as práticas educacionais desenvolvidas. É natural que, com o tempo, ocorram mudanças discretas ou significativas nessas práticas. Com as orientações das DCNs, por exemplo, muitas escolas tradicionais tiveram que se adequar com o passar do tempo, para incorporar às suas metodologias, técnicas ativas de ensino. Assim, é inevitável que haja a necessidade de atualizar a documentação. Essa atualização, entretanto, não pode ser vista como demérito de seu antecessor, tampouco deve haver a sensação de receio de que ela ocorra. Trata-se do desenvolvimento docente sensibilizado!

Na nossa experiência, percebemos que, na prática, as disciplinas já haviam incorporado técnicas de ensino diversificadas, valorizando a escolha metodológica do curso. Entretanto, essas atualizações estavam pouco documentadas, ou seja, os planos de curso estavam sendo subvalorizados.

O desenvolvimento docente é peça fundamental na Educação médica frente ao reconhecimento da importância da profissionalização da docência. A maioria dos professores em Educação médica apresenta experiência no conteúdo a ser ensinado (o que eles ensinam), mas não nos métodos e estratégias (como eles ensinam) (STEINERT, 2014). A maior parte do desenvolvimento docente consiste em programas formais que incluem diversas atividades como *workshops*, seminários, estágios e cursos de maior ou menor duração. No entanto, Steinert (2010) aponta a importância de incluir as ações informais de desenvolvimento docente e valorizá-las enquanto espaço de discussão e reflexão. Ainda segundo a mesma autora, as atividades de desenvolvimento docente visam aumentar a efetividade dos professores no processo ensino-aprendizagem, através de ações que buscam renovar ou apoiar o desenvolvimento dos diferentes papéis de um professor. O desenvolvimento docente deve focar as diferentes competências de um educador médico: professor, planejador curricular e de disciplinas, avaliador, líder educacional, administrador, modelo profissional e pesquisador. Mas o foco não deve ser exclusivo em estratégias, mas também em conceitos e atitudes sobre

Educação, provendo um *framework* conceitual que apoie as atividades e relações institucionais (STEINERT, 2014).

O desenvolvimento docente apresenta diversas potencialidades em promover mudança organizacional, consensos entre corpo docente, em gerar apoio entre pares e entusiasmo (STEINERT, 2014) e alguns relatos de experiências brasileiras indicam possibilidades. Hamamoto Filho e cols. (2018) descrevem a ideia da formação de um *Journal Club* sobre Educação médica, que abarca o avanço para a existência de uma comunidade de prática, com discussão de diversos temas. No relato dos autores, foi fundado o *Journal Club* há cerca de um ano da publicação do artigo (2018), com duração de uma hora e meia quinzenal na Faculdade de Medicina de Botucatu (Unesp). O objetivo se tratava tanto de um aprofundamento teórico e estímulo à publicação na área, sendo que os temas mais escolhidos eram pertinentes à avaliação.

Na FCMSCSP, o curso “Plano de curso”, aqui relatado, foi uma das atividades promovidas pelo Núcleo de Desenvolvimento Docente (NDD). Sua realização contribuiu para a disseminação dos ideais aqui discutidos, promovendo maior conscientização do corpo docente quanto à evolução do “ensinar” no contexto da área da Saúde, em especial da Medicina, e sua formalização. Uma iniciativa isolada ou uma tarefa pontual não é suficiente para contemplar a modificação necessária no cenário da Educação médica e garantir a sua permanência. Esse trabalho é árduo e contínuo, que pode ser exercido em larga escala ou no cotidiano, com discussões, estudo e atualização docente individual e/ou coletiva.

Referências

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação Médica [ABEM]. 2019, Belém. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Médica - 57o**. COBEM: Educação médica transformadora: compromisso e responsabilidade social. Brasília: ABEM, 2019. ISSN 2675-5378. Disponível em: <https://website.abem-educmed.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Cobem_57__20-01-2020-1.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

ANASTASIOU, L.D.G.C; PESSATE, L. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10a. ed. Joinville: Univille, 2015.

BATISTA, N.A.; VILELA, R.Q.B.; BATISTA, S.H.S.S. **Educação médica no Brasil**. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2015. ISBN: 978-85-249-2420-0

BRASIL. Lei n. 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, [1990]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 10 mai. 2021.

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2021.

CENTRO de Referência Educacional. **Carl Rogers**. 2013. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/carl.html>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FARIA, J.I.L. CASAGRANDE, L.D.R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 5, p. 821-827, Oct. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692004000500017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mai. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692004000500017>.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAMAMOTO FILHO, P.T.; ROMANHOLI, R.M.Z; HOKAMA, N.K.; PALHARES NETO, A.A. et al. “Café com Educação Médica” -

Breve Relato de uma Experiência para o Desenvolvimento da Docência. **RBEM** 2018; v.42 n.4: p. 7-13.

HARDEN, R.M.; CROSBY, J. The good teacher is more than a lecturer: the twelve roles of the teacher. **Med Teach**. 2000; v.22; n.4: p.334-347.

HESKETH, E.A.; BAGNALL, G.; BUCKLEY, E.G. et. al. A framework for developing excellence as a clinical educator. **Med Educ**. 2001; v. 35; p.555-64.

LAMPERT, J.B. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil**: tipologia das escolas. 2a edição. São Paulo: Hucitec/ Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), 2009.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2a edição revisada. São Paulo: Summus, 2012. ISBN: 978-85-323-0783-5.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/ CES nº 4, de 07 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1133_01.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 116/2014, aprovado em 3 de abril de 2014. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15514>. Acesso em: 12 mai. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIO, D.A.M. **A experiência do professor médico com métodos ativos de ensino-aprendizagem:** formação permanente e gestão como mediadoras. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Medicina de Botucatu. Botucatu. 223 p., 2017.

SECRETARIA da Educação do Estado Do Paraná. Gestão escolar: organização do trabalho pedagógico - pensadores da educação - Carl Rogers. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=329>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

STEINERT, Y. Faculty development: from workshops to communities of practice. **Medical Teacher** 2010; 32:5,425-28. DOI: 10.3109/01421591003677897.

STEINERT, Y. Developing medical educators: a journey, not a destination. In: SWANWICK T. **Understanding Medical Education:** Evidence, Theory and Practice 2nd edition. Wiley Blackwell, 2014.

STEINERT, Y. Becoming a better teacher: from intuition to intent. In: ENDE J. **Theory and Practice of Teaching Medicine.** ACP Teaching Medicine Series. American College of Physician, 2010.

TORDA, A. How COVID-19 has pushed us into a medical education revolution. **Internal Medicine Journal** 2020;50:1150-53.

Capítulo 5

O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE ESTUDOS CLÁSSICOS: UM DESAFIO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Elaine C. Prado dos Santos¹

Introdução

O presente capítulo tem por objeto apresentar um breve relato e propor ponderações a respeito do ensino de Estudos Clássicos para estudantes da 8ª. etapa do curso de Letras, presencial, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, durante a pandemia de COVID-19. O relato de experiência pretende registrar e refletir sobre a vivência tanto dos estudantes quanto da docente desse componente curricular, no contexto do isolamento físico e das aulas remotas que aconteceram e que, ainda, acontecem no Curso Letras. A apresentação deste relato está organizada basicamente na Contextualização do ensino de Língua Latina e de Estudos Clássicos, durante o período de Pandemia e as Propostas de trabalhos para alunos da 8ª etapa do componente Estudos Clássicos durante o período de Pandemia. O relato dessa experiência tem por escopo estruturar um instrumento de diálogo que possa proporcionar tanto à docente quanto aos discentes, mecanismos de aprendizagem para um aprimoramento do ensino do componente curricular na Graduação do Curso de Letras.

Diante de um cenário instalado a partir de dezembro de 2019, quando a COVID 19 foi descrita pela China como uma doença com alta capacidade de transmissão, com uma estimativa que apontava, em média, que para cada pessoa doente, três poderiam ficar contaminadas, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu a situação como uma emergência global e declarou a pandemia, em 11 de março de 2020, pelo elevado número de casos e rápida disseminação. O vírus entrou no Brasil por voos internacionais e a cidade de São Paulo

¹ Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do Curso de Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: elainecristina.santos@mackenzie.br

tornou-se epicentro da epidemia, que se espalhou rapidamente no estado, conforme indicações de Enes e Bicalho (2021, p. 9).

Nesse contexto, as instituições de ensino suspenderam as aulas presenciais, seguindo as recomendações de isolamento físico e na medida do possível, buscaram se organizar em outro formato de aula para dar continuidade ao calendário acadêmico. As instituições de ensino passaram a enfrentar, assim, um novo desafio, momento em que professores precisaram adaptar aulas e atividades, que já estavam previstas em um cronograma presencial, para um contexto não presencial, ou seja, para uma modalidade remota, *on-line*. Da mesma forma, os estudantes tiveram que atender a demandas novas, inesperadas, pois se tratava de um público que sempre vivenciou aulas presenciais em um ambiente físico – a universidade. Tanto alunos quanto professores passaram a enfrentar desafios diante dessa situação inusitada: condições tecnológicas de acesso, espaços privativos no convívio familiar; da mesma forma, tiveram que enfrentar condições quanto à organização e à superação diante das novas necessidades de aprendizagem e adaptação às novas exigências.

Tendo por cenário uma pandemia e a necessidade premente da realização das aulas remotas, muitas indagações surgiram a respeito de como trabalhar os conteúdos, as competências com os alunos do Curso de Letras presencial em um novo formato de ensino, ou melhor, de que forma ministrar, por exemplo, componentes, cujo teor é o clássico: Língua Latina e Estudos Clássicos - em um momento de excepcionalidade, mas de extrema realidade.

Contextualização do ensino de Língua Latina e de Estudos Clássicos, um desafio durante o período de Pandemia

Após ter lecionado, por vários anos na Graduação, os componentes curriculares de Língua e Literatura Latina, ou melhor, de Estudos Clássicos, sou levada a algumas reflexões e assertivas, consoante às afirmações de Ernesto Faria (1959, p. 107), de que os clássicos tiveram consciência precisa de que o Latim não morreu, mas sobrevive por meio das línguas românicas, transformado no tempo e no espaço. A partir dessa breve afirmação, podemos, ousadamente, asseverar que o Latim é uma

língua que expressa a força de uma grande civilização, todo um pensamento da antiguidade greco-latina, por meio da Filosofia, da Literatura, da Mitologia, de tal forma a ser, em termos de Educação e ensino, uma disciplina que sempre proporcionou maiores oportunidades de formação, mas isso só foi possível, e ainda será, se os professores não tornarem suas aulas exclusivamente uma exaustiva memorização gramatical, o que pode, conseqüentemente, levar a perder o verdadeiro sentido de se ensinar e de se aprender a Língua, a Literatura e a Cultura, ou seja, deixar sempre acesa a chama da Cultura, não deixar essa chama se apagar. Essa postura está alicerçada nos ensinamentos do mestre de Língua Latina, Alceu Dias Lima, a partir de sua obra *Uma Estranha língua? Questões de Linguagem e de Método*, em que assevera que “o ensino tradicional marginaliza os fatos da linguagem conotativa em latim, sem poupar os da métrica, nunca suficientemente apreciados em seu papel primordial no engendramento do sentido” (LIMA, 1995, p. 55). Tendo por parâmetro a afirmação de Alceu Dias, a ideia primordial do ensino de Latim é poder entendê-lo como língua de cultura, com suas funcionalidades e recursos próprios.

Diante dessa reflexão, somos levados a indagar de que forma transpor o verdadeiro sentido de se ensinar e aprender Língua Latina e Estudos Clássicos em um momento tão crítico quanto o que estamos vivenciando desde março de 2020: o Caos da Pandemia. Como preservar a chama dessa cultura acesa diante de um caos pandêmico? Esse foi o grande questionamento e o desafio imposto desde o início da pandemia. De que forma levar nossos alunos a refletirem sobre a importância de se estudar a Língua Latina, sua estrutura e de que forma poder apresentar aos alunos a importância dos Estudos Clássicos.

Diante desse enfrentamento, como professora de Língua Latina e de Estudos Clássicos, tendo por alicerce que a Língua Portuguesa é o Latim modificado, a língua falada pelo povo romano, nossa meta é poder proporcionar aos discentes do curso de Letras que a Língua Latina não morreu, mas continua a viver, transformada, nas línguas românicas, conforme Coutinho (1976, p. 46). Em sendo assim, um enorme desafio foi-me imposto como docente: de que forma poderia transpor os

componentes curriculares ao novo contexto global? Como ensinar Língua Latina e Estudos Clássicos, remotamente, em plena Pandemia e poder proporcionar aos alunos não somente a importância dos componentes curriculares, mas também a beleza e a amplitude dessa cultura da antiguidade como reveladora de uma cultura contemporânea?

Com uma experiência de 39 anos no ensino presencial e ministrando aulas *on-line*, há mais de 4 anos, no Curso de Letras Licenciatura Português EaD, tornou-se imprescindível ter um olhar perspicaz não só direcionado aos componentes de Língua Latina e de Estudos Clássicos, mas um olhar crítico e de inovação capaz de conscientizar os discentes de que o Latim é uma língua transformada, e por que não dizer metamorfoseada, através das linhas e das páginas tanto do tempo quanto do espaço, permanecendo vivo por meio das línguas românicas e por meio das obras primas dos autores latinos, como Cícero, Tito Lívio, Vergílio, Horácio, Ovídio, que registraram uma Expressão Identitária de textos clássicos, reveladores de um renascer tanto de sua civilização quanto das civilizações anteriores à latina. Em sendo assim, podemos considerar o Latim uma língua clássica, cujo estudo é revelador dos grandes tesouros da cultura da antiguidade, fonte de aperfeiçoamento para a cultura contemporânea. Entretanto questionamentos vieram à tona: como levar esse grande tesouro da cultura da antiguidade, esse conhecimento aos alunos em um momento tão crítico? Como ser possível revelar esses tesouros? Que tipo de aulas remotas seriam mais apropriadas e que atividades poderiam ser desenvolvidas durante a Pandemia?

Sabemos que o Latim foi uma língua ensinada, nas escolas brasileiras, até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB, 4.024, 20 de dezembro de 1961); entretanto, a LDB, em 1962 (época da Pedagogia tecnicista), fez do Latim uma disciplina facultativa para o ensino secundário, ficando de tal maneira limitado ao curso de Letras; já em 1996, a LDB direciona o Latim para o ensino superior a proporcionar um distanciamento do estudante brasileiro a esse ensino. O Latim foi uma disciplina obrigatória no Ensino Fundamental (antigo curso ginasial), no Ensino Médio (curso clássico) e na Educação superior (curso de Letras e de Direito); infelizmente, para o quadro de realidade atual,

a disciplina de Língua Latina consta somente dos currículos dos Cursos de Graduação em Letras das Universidades, para os primeiros semestres letivos, e poucos são ainda, os Cursos de Letras que oferecem Licenciatura em Línguas Clássicas.

Cabe, dessa forma, o seguinte questionamento: como ensinar a vivacidade, a expressividade dessa Língua Clássica tão reveladora de uma cultura, em pleno século XXI, em um caos pandêmico da COVID-19, aos nossos alunos de Graduação, e diante dos avanços desenfreados da tecnologia? Sabemos que, a partir da segunda metade do século XX, modificou-se tanto a maneira quanto a velocidade da transmissão e a ampliação do conhecimento que se exigiu não somente uma revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também uma redefinição do papel das disciplinas que constituem o currículo escolar, uma vez que novas abordagens foram adotadas e incorporaram-se pontos de vista novos, além de recursos multimídias.

Diante dessa exposição, consideramos de suma importância a Língua Latina e os Estudos Clássicos para a formação intelectual de nossos discentes da Graduação, da mesma forma consideramos fundamental o cultivo dos estudos humanísticos para o futuro do profissional de Letras. A partir do que foi exposto e diante do que chamamos de caos pandêmico, em pleno século XXI, globalizado, informatizado, em plena era tecnológica, como ensinar Língua Latina, Estudos Clássicos a poder despertar interesse em nossos discentes? É indispensável, nesse momento, uma atualização metodológica com a finalidade de integrar a disciplina à cultura, situando-a no contexto histórico e social em que vivemos.

Após ter lecionado, alguns anos, a disciplina de Língua e Literatura Latina, ao entrar, em um primeiro dia de aula, em uma sala de 3º. e 4º. semestres de um Curso de Letras, faço a seguinte pergunta: *será que ainda há lugar para o ensino da Língua Latina nos Cursos de Letras?* Em resposta a essa indagação, sempre haverá tempo e espaço se tivermos consciência de que existe: 1. uma relação estreita entre o Latim e o Grego com a formação e continuidade das línguas modernas do Ocidente, especialmente as línguas que vieram do Latim; 2. a civilização

ocidental é herdeira da cultura greco-latina, o que se reflete não é apenas na língua, mas no pensamento e nas instituições, ou seja, nossa identidade; 3. Grécia e Roma acumularam um profundo acervo de conhecimento: uma rica literatura que contempla teatro, filosofia, poesia lírica, retórica. É imprescindível partir de ideias conhecidas, diferentes, para se chegar a uma terceira, desconhecida, que é o Latim, quando estudado com método, conforme esclarece Almeida (1985, p. 9).

Não podemos mais ficar perdidos na escuridão nem no labirinto de Dédalo. Mesmo que utilizemos GPS, ficamos muitas vezes mergulhados e perdidos no labirinto diante do emaranhado de ruas ou de grandes questionamentos internos, buscando respostas; diante de tantas tecnologias, nossos planos, em pleno século XXI, ainda se configuram, diversas vezes, como quimeras. E nesse labirinto de Dédalo, onde sabemos encontrar Aleteia para os nossos estudos clássicos? Muitos podem nos apresentar um método ou um plano como Aleteia do caminho da Verdade, mas será que é o método correto, a metodologia adequada para nossos alunos?

O essencial é demonstrar a nosso aluno o quanto o Latim está vivo e presente entre nós; pois no universo publicitário, por exemplo, com o objetivo de persuadir os consumidores, por meio da Linguagem, o publicitário utiliza termos latinos, com plena consciência de que está conferindo a seu produto um caráter enobrecedor de erudição. A língua transformada, metamorfoseada, lapidada na criação publicitária, chega às mãos do consumidor a ponto de ser atraído, de ser persuadido pela eficácia do produto. Da mesma forma, podemos exemplificar com um produto publicitário, o sorvete *Magnum*, que pode proporcionar, tantas vezes, ao consumidor “um grande prazer”, quando saboreado. A linguagem da criação publicitária se expressa por meio da força do vocábulo latino a provocar um efeito de sentido: eis a continuidade expressiva do Latim.

É necessário afirmar que *Tempora mutantur, nos et mutamur in illis* de tal forma a declarar que o Latim se tornou uma língua universal, pois se transformou nas linhas do tempo e nas páginas metamorfoseantes da História. Ao pensarmos nos Estudos Clássicos, podemos citar Eliade

(1991), ao afirmar que o mito está vivo por fornecer-nos modelos para condutas humanas, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência, possibilitando-nos entender o passado e o presente, uma vez que as mitologias se transformaram e se enriqueceram mediante contato com povos e culturas diversos, modificando-se com o tempo. Em sendo assim, em sua universalidade e metamorfose, por meio da História, podemos dizer que a Língua Latina pode ser configurada como um mito, não como uma ficção ou uma inverdade, mas como um mito vivo, por fornecer-nos modelos, culturas, que se modificaram com o tempo a ponto de o Latim não perecer. Considerado como um mito, ele pode ser reatualizado nas páginas da História e, como uma Fênix, pode renascer das cinzas.

Como docente, posso afirmar que ocorreram aspectos positivos durante a situação vivenciada no momento da pandemia, pois tanto alunos quanto professores começaram a utilizar com mais intensidade plataformas digitais, por exemplo, *Moodle*, por meio da ferramenta BBB para que as aulas fossem ministradas de forma remota.

No modelo de trabalho pedagógico, via *Moodle*, pela ferramenta BBB, a docente não foi somente uma expositora de ideias ou de tópicos do Plano de Ensino, antes de tudo procurou acompanhar os projetos dos discentes, comentando-os, fornecendo materiais de reflexão para auxiliá-los em sua criticidade com a finalidade de propiciar um olhar mais aprimorado aos Estudos Clássicos.

Propostas de trabalhos para o componente “Estudos Clássicos” durante o período da Pandemia

Antes de iniciar o relato de propostas de trabalhos para o componente curricular Estudos Clássicos com os alunos da 8ª etapa do Curso de Letras, é importante procurar demonstrar, por meio do mito de Cronos, a questão temporal que nos assolou e continua a assolar, em seu aspecto destrutivo, inexorável e implacável, a reger desventuras e a devorar os próprios filhos. Com o Caos instalado da Pandemia, o isolamento social nos colocou diante do impasse e do enfrentamento em relação ao tempo de vida, de morte, da doença, da dor, conforme Silva

(2021, p. 56). Fomos invadidos todos os dias pelo sentimento da insegurança, do medo. Embora isolados, enclausurados em nossas próprias casas, sentimos o devorar metafórico e constante de Cronos, tão ávido, a consumir os dias e as noites. O céu, em sua magnitude e infinitude, em um paradoxo de distância e proximidade, tornou-se límpido e denso de expectativas e temores. Guiados fomos por um tempo destruidor, entregamo-nos ao tempo do trabalho remoto, dedicado ao home office, cuja aparência foi decodificada, inicialmente, como tempo longo e rentável, mas se tornou tão inexorável e implacável quanto a representação do deus Cronos; pois da mesma forma, fomos engolidos pelo tempo remoto. Nesse contexto de pandemia, ousadamente podemos afirmar que o tempo tão célere desacelerou, as cidades pararam e o tempo do ensino começou a se metamorfosear na rotação diária da Terra e nossos olhos se voltaram freneticamente aos computadores, às palestras e aos eventos *on-line*, aos aplicativos de celulares.... e o mundo, tão globalizado, tornou-se ainda mais digital.

Embora a tecnologia estivesse instalada e consagrada em uma nova forma de relação professor-aluno nas plataformas do ensino à distância antes da pandemia de COVID 19, a estrutura da escola física, presencial, sempre se mantivera. Entretanto, a pandemia do novo Coronavírus forçou o isolamento de pessoas ao redor do mundo, colocou o ser humano em um estado de quarentena do qual podemos tirar muitas lições de vida. O fechamento de escolas públicas e privadas resultou na exploração de ambientes virtuais de aprendizagem como alternativa para evitar o ‘apagão’ do processo de ensino, conforme esclarece Mollica (2020; p. 823). Apesar de alguns professores interagirem por vídeo-aulas *on-line* ou gravarem vídeos com explicações dos conteúdos pedagógicos, a outra ponta do fio discursivo sempre foi e continuará a ser o aluno.

No isolamento físico, diante da pandemia de Covid-19, percebemos e procuramos compreender, como docente, que o dia a dia foi circundado pelo medo e pela ansiedade em graus diferenciados da individualidade de cada um. A pandemia do novo Coronavírus se tornou uma realidade para desenvolver a capacidade de resiliência diante de um cenário que se projetou tão adverso, muitas vezes hostil e desconhecido.

Nesse cenário pandêmico, os movimentos das aprendizagens foram atravessados por situações diversas como o contexto familiar, a disponibilidade de equipamentos e dispositivos, adaptação ao ensino remoto emergencial, o estranhamento do novo cotidiano, a dinâmica dos afetos e da saúde mental, situações das singularidades. Nesse movimento, a possibilidade era acompanhar cada aluno, colocando-nos em proximidade para leitura das demandas, conforme asseveram Enes e Bicalho (2021; p. 14).

A partir do que foi exposto acima, faz-se mister apresentar o conceito de Mito, do professor, mitólogo e filósofo, Mircea Eliade, o qual foi ponto de partida para as aulas on-line com os alunos da 8ª. etapa do componente curricular Estudos Clássicos, do Curso de Letras:

O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas [...] o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento corrido no tempo primordial, o tempo fabuloso (ELIADE, 1991, p. 11).

Diante do conceito de Mito e de função, aplicado no texto literário, as aulas do componente curricular de Estudos Clássicos, desta docente, se iniciaram diante da tela do computador, dos fios de conexão da *internet*, tendo diante dos olhos por cenário a parede do quarto. A sala de aula rompeu o espaço físico e se constituiu em múltiplas janelas de uma rede de interação virtual, a voz se presentificou em um diálogo possível que se concretizou entre alunos e docente. Algumas janelas se mantiveram fechadas por câmeras que não se abriram e a voz de alguns discentes não clamou no espaço da sala de aula virtual, não houve necessidade de a docente pedir silêncio ou solicitar uma atenção direcionada para o conteúdo, pois o silêncio foi uma tópica constante que se concretizou diante da tela. O espaço virtual se materializou em vídeo-aula, em conteúdos disponibilizados em *power point*, em formato PDF, em *links*, na palavra articulada pelo áudio da docente e em algumas palavras ditas, outras escritas pelos alunos no *chat*. A atemporalidade do Mito rompeu a barreira do tempo e do espaço a ponto de trazer o discente para o momento presente, presentificá-lo e atualizá-lo nas narrativas

fascinantes da eternidade do Mito. Entretanto a dificuldade foi premente e concreta diante da virtualidade do novo espaço, pois a docente sentia-se no vazio do silêncio, muitas vezes, e na solidão de seu quarto, tendo pela tela de computador um fio condutor de comunicação, mas uma parede diante dos olhos: entre o espaço físico concreto e o espaço virtual de uma sala de aula. A voz da docente se materializou no áudio, cumprimentando os alunos todas as manhãs, os quais respondiam verbalmente ou escreviam no *chat* um “bom-dia, magistra”! A barreira do espaço virtual foi rompida, quando alguns alunos começaram a abrir suas câmeras e começaram a perceber que a dinâmica da aula se tornou possível em uma nova modalidade e em discussões não apenas acadêmicas, em exposições não apenas míticas, mas em uma rede de interação de ideias e de vivências. Rompeu-se a barreira da virtualidade e a sala de aula se materializou para a docente e para os alunos.

Foram convocados para as aulas virtuais os grandes mestres do passado: Hesíodo, poeta grego, da *Teogonia* e *Os trabalhos e os dias*; o grande poeta da *Odisseia*, Homero; os poetas latinos e seus textos magistrais: *As Geórgicas* e *A Eneida*, de Vergílio; *As Metamorfoses*, de Ovídio. Por meio de excertos dos textos clássicos, tencionou-se verificar o Mito e sua função, inserido na obra literária, em uma relação dialógica com outros universos: filmes, pinturas, esculturas, teatro e cinema. Tendo por referência a fundamentação teórica de Mircea Eliade, foram apresentados alguns Mitos – conceito, função e análise literária: Cosmogonia, Mito da criação; Mito de Cronos, o tempo devorador; o Mito de Afrodite – deusa da beleza e do amor; o Mito de Júpiter, pai dos deuses e dos homens; Mito de Prometeu e Pandora e sua relação com o fogo e o conceito de trabalho; Mitos femininos e sua relação com a mulher atual; Mito de Orfeu e o sentido de catábase.

A partir da apresentação desses Mitos, inseridos em obras literárias da antiguidade, houve muitas discussões, debates e análises que foram transpostas em atualização e presentificação em uma relação dialógica com várias mídias, entrelaçadas em uma discussão possível com a situação da pandemia de COVID 19. Muitas vezes o Caos foi comparado à Pandemia e o Cosmos como uma volta à normalidade. A caixa de

Pandora, como detentora dos males da Pandemia, deixou a Esperança guardada como impulso para o homem continuar sua jornada de herói. Por meio de tantas discussões e debates acadêmicos, os alunos se reuniram em duplas ou trios para que desenvolvessem um trabalho de conceitualização de Mito e de investigação comparativa com outros universos: cinema, pintura, escultura, teatro. Os alunos se organizaram e apresentaram para a docente e para a sala virtual, pela ferramenta BBB, da plataforma *Moodle*, seus trabalhos. Houve apresentações sobre determinados Mitos em uma constante relação dialógica com outros universos midiáticos: Medusa; Pandora; Prometeu; Mito da criação; o sacrifício de Efigênia, por exemplo.

Após as apresentações e discussões, as aulas continuaram e foram finalizadas com a apresentação e a significação do Mito de Orfeu e catábase, momento em que esta docente contraiu COVID-19, tendo que se ausentar por 15 dias consecutivos, sentindo-se submersa na caixa de Pandora, sentindo insegurança, medo, às vezes desespero, diante do caos pandêmico, mas movida pela esperança guardada por Pandora na caixa. Quinze dias de exaustão, sem forças, mas como uma jornada de herói, tinha ciência de que o término dessa árdua caminhada chegaria a um bom termo: ao da recuperação. Como se tivesse retornado do dilúvio mitológico, pude regressar às aulas *on-line*, com um sentimento de vivacidade para dar continuidade aos projetos dos alunos, solicitando-lhes os seguintes tópicos:

1. A partir das exposições, discussões e das apresentações, feitas virtualmente, e a partir dos conceitos de presentificação e atualização, selecione um Mito e procure atualizá-lo em uma relação dialógica com o Caos Pandêmico vivido desde março de 2020.
2. Faça um *slide* com imagem e legenda que possa retratar o Mito selecionado. A partir desse slide, faça um pequeno texto para postagem em *Instagram*, relatando o Mito e seu poder de transformação para a atualidade, relacione-o com a Pandemia.

Os trabalhos dos alunos foram recebidos e como ilustração, apresentaremos um deles para exemplificar a imagem e a relação dialógica estabelecida com a Pandemia:

Figura 1 – Ilustração do Mito de Pandora com interações das discentes: Carolina Zequini de Oliveira e Thais Helena de Gouvea Cardoso Heck



“Não podemos esquecer que Pandora é um ser paradoxal, pois se dissimulada, também é mãe e na sua caixa restou a esperança. Mas como acreditar na humanidade depois de ver com quantos infortúnios nós convivemos diariamente há anos? Se, depois de passar pela pandemia da Covid-19, não nos conscientizarmos de que é esse o momento de trabalharmos com afinco para mudar esses comportamentos tão destrutivos, não sabemos mais o que esperar. Há tempos a caixa de Pandora está aberta. Há tempos, corremos atrás de possíveis “culpados”. Mas não mudamos as nossas atitudes. É chegada a hora de nos inspirarmos na astúcia de Hércules. Já aprendemos com Orfeu a seguir em frente sem olhar para trás. Se não podemos salvar o mundo, pediremos ajuda ao Atlas, e estenderemos a mão ao próximo”.

Fonte: https://aminoapps.com/c/godofwar/page/blog/caixa-de-pandora-mitologia-grega/PJJN_8mpImuN4XYrzt5Nj4RpLkYxVZW4lmq

Após o envio dos trabalhos, foram apresentados em aula virtual, com o fito de discutir não apenas a conceitualização de Mito, mas as

transposições em releitura quanto aos conceitos de presentificação e atualização, configurados pela plasticidade do Mito.

Considerações finais

Este capítulo teve por proposta apresentar um breve relato e trazer algumas ponderações a respeito do ensino de Estudos Clássicos para estudantes da 8ª. etapa do curso de Letras, presencial, durante a pandemia de COVID-19.

Consideramos o debate neste capítulo como um estímulo para um necessário diálogo acerca de reflexões sobre o caos pandêmico de Covid-19. A experiência com o ensino remoto, em caráter emergencial devido à pandemia, serviu para trazer à tona a consciência de que a transposição do ensino presencial para o remoto vai além da superação de barreiras tecnológicas.

O processo de ensino-aprendizagem tanto da Língua Latina quanto de Estudos Clássicos é complexo; pois por mais promissora que a tecnologia pareça ser como ferramenta de ensino e aprendizagem, é necessário ainda superar e ultrapassar as barreiras virtuais. Foi e está sendo um desafio vivenciar a pandemia de COVID-19 não somente no universo acadêmico, mas também no universo individual.

Consideramos necessário ressignificar este momento tão caótico, que apesar de todo aparato tecnológico, demanda primar pelo prazer de se realizarem encontros virtuais entre docente e discentes, pelo prazer de poder visualizar o aluno nas telas do computador e propiciar falas, debates, discussões e testemunhar seu progresso intelectual e humano neste contexto atual.

Ressignificar por intermédio do conceito de Mito, como foi estudado com os alunos da 8ª etapa do curso de Letras, que a pandemia pode ser um caos desorganizado, liberado pelas investidas da caixa de Pandora, mas ainda nos resta uma preciosidade: a Esperança, enclausurada na caixa. Movidos somos pelo fogo trazido por Prometeu para que nunca deixemos de caminhar e trilhar nossa jornada de herói.

Além de nos proteger do vírus, não nos deixemos ser devorados pela boca ávida de Cronos mítico, mas sejamos capazes de ressignificar

a cronologia e a virtualidade, rompendo a barreira de um tempo implacável! Este é um grande desafio nesse caos pandêmico!

Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática latina**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1985.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

ENES, Eliene N. S.; BICALHO, Maria G. P. Afetos e subjetividade de estudantes na pandemia: Relato de experiência. In: **Educação Contemporânea**, v. 15, Belo Horizonte, 2021, p. 08-16.

FARIA, Ernesto. **Introdução à Didática do Latim**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

LIMA, Alceu Dias. **Uma estranha língua?** Questões de linguagem e de método. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

MOLLICA, Maria C.; BATISTA, Hadinei R.; QUADRIO, Andreia C. O remoto no ensino de Língua na Pandemia da COVID-19 – Experimentação in Vitro, Experimentação in Vivo. In: **Revista Linguística**, Edição Comemorativa, v.16, 2020, p. 817-850.

SILVA, Alex S. da; OLIVEIRA, Marta R. de; AGOSTINI, N. A maldição de Chronos e a educação remota de Pandemia da COVID-19, In: **Cadernos Cajuína**, v.6, 2021, p. 54-66.

Capítulo 6

EDUCAÇÃO EM VALORES NA PERSPECTIVA QUILOMBOLA: DO COTIDIANO AO UNIVERSO ESCOLAR

Lilian Soares da Silva¹

Emerson de Arruda²

Introdução

Os valores são saberes práticos que utilizamos como dispositivos éticos em nossas ações cotidianas; considerando que ao mesmo tempo, personificam um modelo de significação e interpretação do mundo, a Educação relativa a valores humanos se constitui como um campo importante no processo educacional. São processos que nos permitem compreender as experiências dos Povos e Comunidades Tradicionais, especificamente das Comunidades Remanescentes de Quilombo ou Quilombolas, constituindo-se nas práticas educativas que auxiliam tanto a escola, quanto a sociedade no exercício de suas reflexões éticas e pedagógicas.

No presente capítulo, abordar-se-á às temáticas de Educação em Valores e a Educação Escolar Quilombola na perspectiva das vivências e experiências construídas nos territórios. Territórios esses que não se restringem apenas ao espaço físico das escolas, mas se ampliam por todos os lugares ocupados e vivenciados pelas crianças, jovens e adultos, estando eles dentro ou fora da Comunidade Remanescente de Quilombo.

A estruturação da primeira seção do capítulo tem o objetivo de analisar o ato de educar em valores, a partir das vivências e experiências quilombolas, configurando-se como um aporte filosófico interrelacionando-se com a Educação escolar contemporânea.

1 Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: lilian.soares.saopaulo@gmail.com

2 Pós-doutorando em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutorado em História pela Universidade Federal do Mato Grosso. Professor do Ensino Fundamental II, de Ensino Médio, no Centro Universitário - UNIFASIPE e no Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN - Mato Grosso. E-mail: arruda.emerson@hotmail.com

Com relação ao aporte epistemológico, o estudo é desenvolvido por uma abordagem qualitativa interpretativa, no qual, o caminho investigativo adotado no texto é considerar a perspectiva e o diálogo teórico-metodológico entre os autores Puig (1998) e Certeau (2011).

Primeiramente, há que compreender as Comunidades Remanescente de Quilombo como territórios múltiplos e singulares, com agrupamentos étnicos que permeiam as diferentes etnias constitutivas da formação do Brasil, sejam africanas, indígenas, negras e estrangeiras. As interseções de conhecimentos foram ao longo dos séculos transmitidos de geração em geração, saberes e fazeres ancestrais que vieram além-mar, trazidos forçosamente de sua terra natal e que ao desembarcarem em novo continente, estimulou uma reestruturação como indivíduos.

Essas construções que permeiam o sujeito como indivíduo ou coletivo, em sua multiplicidade de relações familiares, afetivas e cognitivas, significam vivências, experiências e conhecimentos que constroem a identidade como seres humanos atuantes na sociedade da qual estão inseridos. Mas, paralelamente a isso,

[...] as normais morais, são definidas como uma obra coletiva que recebemos e adotamos em alguma medida, e para cuja elaboração contribuímos. Portanto, a responsabilidade do sujeito que está se formando fica muito limitada, ele não tem outra tarefa a não ser a de fazer sua as influências que o exterior lhe impõe, sem que sua consciência e vontade tenham qualquer papel na aceitação, recusa ou modificação das prescrições morais que recebe. (PUIG, 1998, p. 29).

Por sua vez, no plano da dimensão coletiva, é importante considerar a base familiar da construção da individualidade.

Os mitos e ritos familiares são fundamentais no desenvolvimento da família, pois fornecem um sentido de pertencimento, mas precisam ser suficientemente flexíveis para se transformarem ao longo do tempo. O mito é uma criação coletiva que diz respeito a todos os membros da família e que é, em parte, “herdado” da família de e precisa ser compreendido também em sua dimensão transgeracional. Como apontam esses autores, para se compreender o significado do mito é necessário, pelo menos, três gerações. (PENSO; COSTA, 2008, p. 1476).

Todo grupo social constrói historicamente processos de significação moral, organizando os diversos mecanismos, seja a sua localização existencial e/ou a relação simbólica que se constitui com o mundo ao seu redor. Neste aspecto, os valores morais podem ser contemplados como construções psíquicas de natureza intrapessoal e interpessoal que referenciam e pontuam as ações de cada indivíduo no exercício de sua significação como ser.

Na esfera da Educação, o campo responsável pela constituição dessa dimensão moral é a Educação em valores, cujo propósito é a criação e o estabelecimento de caminhos éticos que construam mecanismos morais que podem se transformar em práticas sociais para a formação de toda a comunidade. Com isso, é importante que tenhamos uma noção teórica da natureza e da aplicação ética da Educação moral para as vivências e experiências daqueles que estão inseridos na escola.

Deste modo, analisaremos a relação entre a Educação em valores e a perspectiva da Educação Escolar Quilombola, considerando essa última, como um dos caminhos formativos culturais, identitários e de pertencimento étnico-racial constitutivos da sociedade brasileira e que por ora, foram silenciados e apagados do processo de ensino-aprendizagem. Tais vertentes de análise nos dará condições de perceber o valor das experiências do cotidiano moral de um Povo ou Comunidade Tradicional e paralelamente, o modo como essas ações podem atravessar a identidade institucional escolar, convidando-nos, a um exercício de hibridização entre a Educação informal e a Educação formal no território brasileiro.

Percepções e análise: o conceito de moralidade e a educação em valores

A história da sociedade, de modo geral, é marcada pela manifestação de múltiplos valores morais, o que aponta para o fato de que os indivíduos revelam consciência moral e juízo de valor em seus cotidianos, evidenciando que os seres humanos na construção da realidade histórica constroem mecanismos organizacionais para sua existência social e política.

Tanto Piaget (1994), quanto Puig (1998) entendem que a tradição moral é o resultado da apreensão de normas e valores que são construídos ao longo tempo, efetivando, desta maneira, a edificação de um padrão heteronômico de conduta. A implicação imediata desse fato está no entendimento de que a moralidade humana é o resultado de convenções culturais e sociais, o que nos conduz ao questionamento: o que é a moralidade?

Para definir o significado de moralidade ressaltamos que esse conceito pode ser compreendido a partir de três perspectivas centrais: filosófica, sociológica e psicológica, e em cada uma delas, há uma forma de compreendermos a estruturação da personalidade moral do sujeito e os modelos pedagógicos de práticas morais que introjetam na sociedade, modos de existir.

Na perspectiva filosófica, somos convidados ao ideal de virtudes conforme a lógica da cultura greco-romana, ou à formação do homem grego. De acordo com a visão política dos gregos, a identidade moral do indivíduo deveria interligar-se à prática de virtudes; estas estabelecem parâmetros para o modo como as pessoas deveriam conjugar suas histórias na cidade. Segundo esse ideal, virtudes como prudência, justiça e coragem, dentre outras, estruturaram o grau de moralidade que cada indivíduo deve revelar no seu cotidiano; assim, os códigos morais estariam interligados à ética virtuosa.

Na perspectiva sociológica, o ideal de moralidade humana está vinculado aos parâmetros que a sociedade estabelece como verdade no processo histórico. E por mais que Durkheim, Weber e Marx possuam visões teóricas distintas, eles entendem que a sociedade é uma das referências para normatização de valores morais para o indivíduo. Assim, a moralidade envolve a sujeição do indivíduo à lógica dos costumes do seu tempo, o que significa que a moral é essencialmente heteronômica.

Na perspectiva psicológica, encontram-se três correntes que contribuem para a construção de pesquisas sobre a moralidade humana: a Psicanálise, o Behaviorismo e o Construtivismo de Piaget. O paradigma teórico que será abordado em nossa reflexão está interligado à perspectiva piagetiana e à teóricos, como Puig (2007), La Taille e Menin (2009),

Araújo e Aquino (2001), Serrano (2002), que partem do axioma que a moral:

[...] é construída na experiência, na ação e na interação do sujeito e não a priori, portanto, nas normas da cooperação, da elaboração conjunta das mesmas pelos indivíduos, sendo válidas se todos a respeitassem. O paralelismo entre o desenvolvimento moral e a cognição é afirmado na obra piagetiana através de sua fórmula: “a lógica é uma moral do pensamento assim como a moral é uma lógica da ação” (SOUZA, 2010, p. 140).

O agir moral nesse viés teórico pressupõe a existência de um sujeito livre que é capaz de orientar os seus atos conforme uma consciência crítica; neste processo, ele considera os outros e todos os contextos como lugares de significação e ressignificação, e numa relação de cooperação agrega valores, sentimentos e práticas culturais, construindo a autonomia moral.

Deste modo, o ser humano rompe com a lógica heteronômica, construindo seus próprios valores éticos. Essa construção, por sua vez, é dialógica, conferindo a cada sujeito a possibilidade de interagir, cooperar e contribuir com os demais membros da sociedade, não reduzindo a moralidade a uma simples adaptação ao meio, posto que:

[...] a moral não é dada de antemão, tampouco é descoberta ou escolhida casualmente, a moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social, cultural. Por isso, não se trata de uma construção solitária nem desprovida de passado e à margem do contexto histórico. Ao contrário, é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados. Mas em todo o caso é uma construção que depende de cada sujeito (PUIG, 1998, p. 73).

Sob essa ótica, temos uma Educação moral ou ética como construção da personalidade moral, esta, por sua vez, nasce como resultado do trabalho cognitivo de sujeitos interligados ao seu contexto sociocultural; nela, há a valorização de experiências e vivências cotidianas de cada pessoa. Isso não significa que haja uma ruptura entre o sujeito e os

valores do seu tempo, pelo contrário, ele num exercício dialético, adaptá-los ao seu enredo pessoal, reelaborando ações morais e construindo a sua identidade como sujeito moral autônomo. Deste modo, cada pessoa exerce protagonismo singular ao escrever sua história a partir de outras histórias, criando seus valores éticos e estabelecendo o seu enredo moral, o que nos dá a possibilidade de compreender que

[...] os valores são saberes práticos que utilizamos para atuar na vida e que nos auxiliam nas escolhas, diante dos dilemas que enfrentamos diariamente. É como uma bússola que guia nossa vida. Os nossos valores nos fazem capazes de mudar nossos referenciais conforme a nossa vontade. Por isso, é tão importante reconhecê-los, ressignificá-los e revisitá-los a todo instante. (ROVERE, 2009, p.48).

Na jornada existencial, saberes práticos são criados para que respaldem o agir significativamente e ao mesmo tempo, auxiliam nas tomadas de decisão em que tais dispositivos determinem a nomeação de valores. Estes servem de base para a orientação intrapsíquica, interpessoal e ética da conjugação histórica da pessoa.

Nestes aspectos, o valor em si mesmo, pode ser visto como uma significação afetiva de natureza positiva que se estabelece com o mundo, isto é, os valores são sentimentos positivos atribuídos aos eventos, às pessoas, aos objetivos e a uma série de elementos fundamentais construídos.

Por implicação, ratifica-se a importância da interação consciente que cada indivíduo estabelece com a realidade, projetando sentimentos positivos àquilo que tem importância em sua vida e em seus relacionamentos. Portanto, os valores participam do sentido da vida que é definido, e por meio deles, se desenvolve a sensibilidade ética à medida que efetivam os movimentos autoritários com o mundo.

A noção da personalidade moral do sujeito como construção é o campo teórico que fundamenta a natureza e o papel da Educação em valores para o presente. Esse tipo de Educação configura-se como caminho ético importante para a criação de ações dialógicas entre as pessoas,

propiciando condições reais para que todo cidadão assuma o seu papel como ator social.

O projeto de educar em valores surge da ação participativa das pessoas, que constituídas por significações éticas, como a democracia, cidadania, convivência, igualdade, justiça, dentre outras, efetivam a formação de um código moral que seja capaz de articular as experiências dos diversos grupos socioculturais, que estão presentes na instituição escolar na figura de cada criança, jovem ou adulto.

A escola, sob esse aspecto, se constitui como um dos lugares de formação cidadã em que os valores são discutidos numa relação pacífica, tolerante, solidária e sensível entre os professores, alunos, pais, colaboradores e a comunidade local. É neste universo comunitário de natureza científica e cultural que se dá o desenvolvimento de uma Educação para autonomia, franqueando a todos e, principalmente, aos alunos, a possibilidade de experimentar um crescimento socioafetivo, intercambiando suas ideias, sonhos e crenças com outros sujeitos.

Tais paradigmas reportam as vivências socioculturais e históricas de Comunidades Remanescentes de Quilombo do território brasileiro, permitindo compreender a ancestralidade negra, quilombola e indígena como formadoras das etnias e dos valores, por intermédio da oralidade, nas práticas e saberes ancestrais, dentre outros aspectos importantes, como os traços estruturantes que constituem o senso de pertencimento histórico e cultural do coletivo. Coletivo esse que se transforma com a formação de núcleos familiares, a inserção de novos indivíduos, a aproximação dos grandes centros urbanos e as trocas comerciais estabelecidas, assim sucessivamente. Diante desses contextos singulares, a Educação é realizada não apenas nas unidades da Educação Básica, mas em todos os espaços e territórios da comunidade, onde o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, constante e vivo, seja quando é realizada a colheita de um produto, nas conversas de domingo após o almoço, no transporte coletivo e em diferentes situações nas quais estão inseridos, propiciando assim, transformar-se em significações fundamentais para Educação em valores.

Processo historiográfico: territórios quilombolas e a educação em valores

Os territórios quilombolas brasileiros são retratados em estudos acadêmicos desde 1995, com o primeiro trabalho desenvolvido na Universidade Federal do Ceará no Mestrado em Educação. Paralelamente, analisando as produções de teses, dissertações e monografias defendidas no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) constatamos 1200 (um mil e duzentos) trabalhos de pesquisa, sendo que 880 (oitocentos e oitenta) são defesas a nível de dissertações de Mestrado e 260 (duzentas e sessenta) teses de Doutorado defendidas nas Universidades brasileiras, desmembrados entre 135 áreas de conhecimento, das quais, majoritariamente estão 118 (cento e dezoito) na Educação, 76 (setenta e seis) nas Ciências Sociais e Humanidades, 68 (sessenta e oito) na Antropologia, 65 (sessenta e cinco) em Sociologia e, por fim 62 (sessenta e dois) em Geografia.

A pesquisa no repositório da CAPES é baseada na palavra-chave “Quilombo”, na qual a multiplicidade de temáticas, áreas de conhecimentos e perspectivas são ampliadas e desenvolvidas nos trabalhos acadêmicos. Nessa prerrogativa, o foco do presente debate é a Educação e sua vertente da Educação em valores, as quais se encontram as áreas de conhecimento em Educação (constando duas vezes – uma com 134 trabalhos e a outra com um total de 60 trabalhos), Educação de Adultos (1), Educação em Periferias urbanas (1), Educação Especial (1), Educação Física (2), especificamente defendidos nos Programas de graduação e pós-graduação brasileiros.

Um ponto a ressaltar durante a pesquisa de teses e dissertações é que as Universidades com o quantitativo superior de trabalhos acadêmicos está na Universidade Federal de Mato Grosso (21), Universidade do Estado da Bahia (16), Universidade Federal do Ceará (13), Universidade do Estado do Pará (10), Universidade Federal de Minas Gerais (9), Universidade Federal do Pará (8), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (8), Universidade de São Paulo (7), , Universidade Federal da Bahia (7), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (5) e entre outras Universidades públicas e federais do país.

O historiador Prof. Dr. Flávio Gomes dos Santos (2016 *apud* FERREIRA, 2016), afirma que

Existem desde pelo menos 1575, quando se deu o primeiro registro da existência de um “mocambo” na Bahia. [...] Os quilombos nunca eram totalmente fixos e contavam com os locais de difícil acesso, como montanhas, cavernas, florestas e manguezais, como refúgio. [...] A articulação entre quilombolas e escravos das senzalas de grandes engenhos provocou uma rebelião no engenho de Santana, na Bahia, em 1789. Ocorreram sucessivos levantes até 1828, período em que se formou, de acordo com Gomes, uma economia camponesa de negros fugidos. [...] “Os quilombos continuaram a se reproduzir mesmo com o fim da escravidão, porém não foram mais encontrados na documentação da polícia e nas denúncias dos jornais”, diz Gomes. Nos primeiros tempos pós-Lei Áurea, “continuaram migrando, desaparecendo, emergindo e se dissolvendo no emaranhado das formas camponesas do Brasil”, mantendo a característica de interagir e misturar-se com seus entornos.

Ampliando-se o processo histórico dos quilombos no Brasil, o Prof. Dr. José Maurício Arruti (2017, p. 1) afirma que:

A primeira definição de quilombo, no Brasil, dá-se no corpo das legislações colonial e imperial, sob uma forma calculadamente vaga e ampla, que permitia que uma mesma norma de caráter repressivo abarcasse o maior número de situações de interesse. Na Colônia, bastava que cinco escravos fugidos se reunissem, ocupassem ranchos permanentes e possuíssem um pilão para caracterizar a formação de um quilombo. No Império, porém, esses critérios ficaram ainda mais largos, de forma que a reunião de três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes, poderia ser considerado um quilombo. O arco de situações concretas que tal definição cobria está apenas começando a ser revelado por uma historiografia recente (que nos remete ao início da década de 1990) e de grande capacidade de renovação dos paradigmas anteriores.

Coadunando com esse pensamento, é notável interrelacionar o conceito de “território” e a historiografia brasileira, cujas perspectivas

tratam o território educativo que é a escola, como espaço de reexistência e ancestralidade negra e indígena, seja por correlacionar a educação em valores com os conhecimentos quilombolas. De outro modo, também são evidentes os resquícios do processo de colonização e exploração portuguesa, seja como marcos e ausências nas documentações históricas da formação em quilombos, das revoltas ou dos registros da população negra em dado momento da historiografia brasileira.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola sob relatoria da Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, aprovada em 05/06/2012, ratificada pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, datado de 2007, pressupõe “zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012, p. 5). Paralelamente, apresenta o processo de formação das identidades e do pertencimento que,

Nas diversas comunidades quilombolas, é possível observar a consciência de ter sua origem, no Brasil, associada aos vários processos de resistência à escravidão negra, no passado, e à luta pelo território, pela identidade étnico-racial e pelas suas especificidades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, no presente. Podemos dizer que o lugar da luta por espaço, vida, ancestralidade, memória, conhecimentos tradicionais, formas de cura e de cuidado faz parte do processo de construção da identidade dos quilombolas. Um processo intrinsecamente ligado a um histórico de resistência, construído de acordo com as especificidades locais, regionais, políticas e culturais de cada comunidade quilombola. Entendidas como comunidades tradicionais, a construção da identidade e as diferentes formas de organização e luta (seja ela política, seja ela cotidiana) fazem parte da noção de pertencimento e laços grupais construídos pelos quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 14).

Sob esta ótica, pode-se incutir a ancestralidade, o pertencimento comunitário como indivíduo e coletivo como cerne do delineamento da Educação em valores nos territórios quilombolas, que por ora tem

em escolas municipais de Ensino Fundamental, majoritariamente do 1º ao 5º ano, nos quais, alguns projetos políticos pedagógicos são adequados ao contexto socioeducacional e, em outros ainda se tem um distanciamento da experiência no território e do contexto obrigatório em sala de aula. Tais situações poderiam ser sanadas com a valorização da ancestralidade negra, africana e da comunidade, dos valores de alteridade quando a empatia e o dispor-se no lugar do outro e por fim, no valor do pertencimento, em que a Filosofia africana do Ubuntu – “Eu sou, porque nós somos”.

Segundo a Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1994), a categoria “remanescentes de quilombos” deve compreender todos os grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e de valores partilhados. Nesse sentido, eles se constituem como “grupos étnicos”, isto é, um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão, cuja territorialidade é caracterizada pelo “uso comum”, pela “sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras e por uma ocupação do espaço que teria por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade” (ABA, 1994/1997, p. 81-82 apud ARRUTI, 2017, p. 113).

Em suma, os valores dos Povos e Comunidades Tradicionais são advindos dos seus agrupamentos identitários construídos historicamente pelos laços territoriais, familiares e de pertencimento, nos quais as vivências e experiências de vida (individual e coletiva) são marcantes nas práticas cotidianas com a transmissão dos saberes e dos fazeres e suas relações de solidariedade e reciprocidade, como afirmado por José Maurício Arruti (2017).

Prova disso, também é ressaltada por Alberto da Costa e Silva, quando afirma que “poucas áreas do conhecimento histórico experimentaram, nos últimos cinquenta anos, avanços tão expressivos quanto as dedicadas à escravidão nas Américas e ao tráfico transatlântico de

escravizados” (SILVA, 2018, p. 10). Nesse contexto histórico são formados os quilombos, e hoje conhecidas como Comunidades Remanescentes de Quilombo advindos das heranças indígenas e negras advindos dos sistemas escravistas, do processo de colonização de exploração portuguesa, que ainda legitimam os conhecimentos eurocentrados, europeizados e elitistas nas unidades escolares, diferentemente do que almejamos para a sociedade e para a Educação escolar contemporânea.

Para situarmos o processo de definição de uma política que tem em vista a ideia de uma educação quilombola, é preciso fazer referência ainda a outra história de debates e a outros precedentes normativos, cuja origem podemos situar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). A reforma educacional iniciada com ela trouxe mudanças importantes para a abordagem da cultura na escola e da escola, ao abri-la para uma revisão daquilo que os seus livros didáticos apresentam como a “formação do povo brasileiro”, que já não pode mais contornar o tema das relações étnico-raciais: “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Esse movimento foi completado quando, em resposta ao terceiro ciclo de reformas promovidas pela Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1969), o Brasil incorporou a diretriz que destacava o papel da educação para a garantia do respeito aos direitos, incluindo a análise das causas e das consequências do racismo. Assim, em 2003, o Congresso Nacional alterou a Lei de Diretrizes e Bases para estabelecer a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial das redes de ensino, públicas e particulares, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (ARRUTI, 2017, p. 9.)

Os processos educacionais apresentados historicamente por legislações, diretrizes e normas instituídas para a Educação Básica, nas quais, todas envolvem o contexto da Educação para as relações étnico-raciais, assim como a Educação Escolar Quilombola, que em seus pressupostos também está inserida na formação da sociedade brasileira, na reexistência e lutas das populações negras para o empoderamento dos seus

conhecimentos ancestrais, e principalmente para serem incluídos dos livros didáticos a Academia.

Retomando o eixo principal do capítulo, as palavras-chaves fundamentais para Educação em Valores no contexto da Educação Escolar Quilombola são: identidade, luta (do passado e do presente) e resistência (justiça); interagir, cooperar e contribuir; sujeitos, valores e o tempo; protagonismo singular versus a história local; valor em si mesmo e o valor dado ao território; e, por fim, a interação da realidade com o ambiente.

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. Partindo desse pressuposto, não podemos confirmar a existência de uma comunidade identitária cultural entre grupos de negros que vivem em comunidades religiosas diferentes, por exemplo, os que vivem em comunidades de terreiros de candomblé, de evangélicos ou de católicos, etc. em comparação com a comunidade negra militante, altamente politizada sobre a questão do racismo, ou com as comunidades remanescentes dos quilombos. (MUNANGA, 2019, p. 6).

Nessas perspectivas são um leque de conhecimentos abarcando a vivência e experiência a todo momento, processos de ensino-aprendizagem que não ocorrem apenas e somente no contexto institucional e escolar, mas permeiam todo o território e espaços de convivência familiar e coletiva. A coletividade é o foco principal é constitutivo dos territórios dos Povos e Comunidades Tradicionais brasileiros, onde o indivíduo não sobrevive sem o outro, seja ele um familiar ou um vizinho. As relações sociais, afetivas e emocionais são construídas ao longo de geração em geração, seja com os laços de união matrimonial, na ampliação das terras e propriedades, na agricultura e nas trocas comerciais, e tantas outras interconexões que são vividas diariamente pelo indivíduo/coletivo.

A Coletividade é apresentada como “um dos legados da pós-emancipação foi a gestação de um associativismo negro, que procurava con-

gregar tais populações a partir de temas e problemas comuns” (SILVA, 2018, p. 40). Associativismos hoje por intermédio das organizações não governamentais, ou associação de moradores nos territórios quilombolas. Por outro lado, os “disjuntórios” como são chamados na Bahia, representavam a união de famílias e de moradores para a construção das casas de taipa e pilão, onde todas e todos auxiliavam e ao final do dia compartilhavam um feijão, regado com samba de roda.

Outro processo de interagir, cooperar e contribuir é o Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado por Abdias do Nascimento, que inicialmente objetivava a formação de artes para a população negra, mas no desenvolvimento do projeto “aos poucos o TEN adquiriu sentido mais amplo, como grupo de pressão. Publicou o jornal Quilombo, chegou a oferecer curso de alfabetização, organizou o I Congresso do Negro Brasileiro (DOMINGUES, 2018, p. 122). Em outro momento, afirma Petrônio Domingues (2018, p. 123) “conhecer a história das associações negras é importante para entender as condições em que os negros levaram adiante a sua luta e as dificuldades que encontraram pelo caminho” e, paralelamente teremos pelo Movimento Negro Unificado (MNU),

O MNU inaugurou a fase contemporânea do “movimento negro”. Apesar das dificuldades de mobilização das cerca de 1300 entidades que existiam em todo o país na década de 1990, esse movimento logrou conquistas importantes desde a Constituição Cidadã (1988) - como a regulamentação do crime de racismo, o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos, as políticas de ações afirmativas, a lei n. 10639, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas -, provocando mais respostas do Estado em questões de raça do que em qualquer outro momento desde 1888. (DOMINGUES, 2018, p. 123).

A lei 10.639, outorgada em 09 de janeiro de 2003, estabelece a obrigatoriedade da História e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino público e privadas. Uma das hipóteses que podemos levantar é a abertura de temas etnicorraciais, de identidade e de processos históricos silenciados na Educação Básica e, que coadunam com as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola com parecer homologado em 20 de novembro de 2012.

Coincidências ou não, a data de 20 de novembro é sempre lembrada quando se menciona a Educação para as relações étnico-raciais, mas no decorrer do ano não é priorizada nos projetos políticos pedagógicos (PPP), nas ações didáticas e conteúdos programáticos obrigatórios, articulando com as vivências, experiências e territórios docentes ou discentes. Essas realidades perpassam bem distante do que constam, nos livros didáticos, manuais ou outros referenciais que são trabalhados pelas diferentes modalidades e instituições de ensino no Brasil.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes: A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p. 42). Orienta-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010 / BRASIL, 2012).

A presente legislação remonta as palavras chaves mencionadas no início do texto, visto que, “na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural” (CONAE, 2010 / BRASIL, 2012). Isso significa que, se interrelacionarmos a Educação em valores teremos novamente alguns conceitos que são latentes em ambas as vertentes do processo de ensino aprendizagem na Educação Básica brasileira, sendo eles: identidade; eu e os outros; sujeitos, valores e o tempo; protagonismo singular versus a história local; valor em si mesmo e o valor dado ao território. Tratando-se ainda da legislação supramencionada, destaca-se:

Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada

pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. (BRASIL, 2012).

O conceito de Povos e Comunidades Tradicionais são considerados:

De acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais, os quais são considerados como aqueles onde vivem comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros, e necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, territórios esses utilizados de forma permanente ou temporária. (BRASIL, 2012).

Em suma, “a condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica” deverá ser implementada no contexto escolar pela Educação Escolar Quilombola em perspectiva da Educação em Valores. Educação essa que não deve (ou não deveria) ser compreendida apenas ou somente como as quatro paredes da escola, mas todo o território, as relações e convivências sociais, as vivências com a natureza, os saberes e fazeres ancestrais da alimentação, da moradia e do viver em comunidade. Saberes e fazeres, que não estão contidos ou reproduzidos nos livros didáticos, porque pressupõe a vida em sua dinâmica, o contexto em sua formação e transformação constante, no hoje, no amanhã e no futuro.

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012).

Vale à pena ressaltar, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em seu capítulo I, dos Currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, apresenta as potencialidades e possibilidades para os currículos educacionais e os projetos políticos pedagógicos (PPP) sejam únicos, identitários e coadunem com os interesses do território ao qual está inserido.

Por um lado, a legislação afirma que os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades devem estar em seus projetos, por outro lado, as professoras e professores em alguns contextos não são da comunidade, ou não vivenciam esse pertencimento quilombola diariamente, ou seja, residem em outros municípios e lecionam nas comunidades.

Desse modo, os sistemas de valores docentes, em dado momento não tem (ou não são) a prerrogativa das demandas e interesses locais, mas podem ser “atenuantes para a vontade do poder” se compreendermos as perspectivas culturais de Clifford Geertz em sua obra “A interpretação das Culturas” teremos que

O esforço nietzschiano de tratar os sistemas de valores como se fossem atenuantes para a vontade do poder (ou o esforço marxista de tratá-los como atenuantes das relações de propriedade) e a substituição freudiana do texto enigmático do sonho manifesto pelo texto simples do sonho latente, todos oferecem precedentes. (GEERTZ, 2008, p. 210)

Para finalizar, é importante mencionar que o debate apresentado é uma retomada aos sistemas de valores que estão no consciente e inconsciente do ser humano, em sua formação como ser atuante em uma sociedade, na individualidade ou coletividade. Em sua história de passado, do presente e do futuro que o direcionam para os contextos educativos, em que os contextos são ora reprodução de um dado conteúdo programático obrigatório, ora podem ser vivências e experiências partindo de temas ou palavras geradoras, como dizia Paulo Freire, ou meramente uma imposição legal que deve ser cumprida por todo o sistema educacional brasileiro.

Considerações finais

Um dos elementos centrais que constitui o comportamento cultural do ser humano é a sua habilidade de construir significações morais para sua existência, trajetória e relações com o mundo. Tais mecanismos e/ou saberes práticos se configuram como dispositivos éticos que referenciam a localização existencial de cada indivíduo no processo histórico e na sociedade.

Educar em valores se constitui como um campo teórico e uma ação concreta importante visto que, viabiliza um processo de reflexões educacionais, que tem como propósito, considerar a singularidade e o papel das múltiplas crenças, valores e experiências formativas dos diversos povos e suas percepções socioculturais na linha do tempo.

Deste modo a Educação em valores sob a perspectiva quilombola delinea um processo histórico de interseções de conhecimentos, contextos simbólicos e movimentos de alteridade no ensino, objetivando o valor dos costumes, do diálogo intergeracional, da tradição, do sentimento comunitário e do senso de pertencimento cultural estruturando um lugar de pertencimento identitário e pedagógico.

Isso permite compreender que a dimensão do “outro” e do “eu” são paradigmas chaves para efetivação de modelos educacionais que podem viabilizar transformações significativas no mundo, entretanto, a lógica de um sistema capitalista de natureza globalizante, estabelece uma espécie de uniformização do ser, legitimando, a hierarquização de conteúdos

científicos escolares e processos historiográficos eurocêntricos na formação da sociedade brasileira.

O cenário complexo é o lugar em que devemos perceber a nossa função social na Educação em valores, seja por uma palavra, uma história ou uma narrativa vivenciada e presenciada no dia a dia; ela deve a todo momento ser contextualizada nas prerrogativas dos valores sociais e do coletivo, evocando, o princípio democrático da Pedagogia da convivência e do reconhecimento do outro.

Referências

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr de 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ministério da Educação Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mar. 2021.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

CAPES Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 18 abr. 2021.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. Associativismo negro. In: SCHWARCZ, GOMES, **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13 reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Flávio Gomes dos. A economia dos quilombos: trocas de excedentes agrícolas com o entorno ainda sobrevivem nas comunidades negras rurais. In: FERREIRA, Márcio. A economia dos quilombos: Trocas de excedentes agrícolas com o entorno ainda sobrevivem nas comunidades rurais negras da atualidade. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 242, p. 1-100, abr. 2016. Disponível em: <<http://revista-pesquisa.fapesp.br/2016/04/19/a-economia-dos-quilombos/>>. Acesso em: 27 set. 2018.

LA TAILLE, Yves.; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crises de valores ou valores em Crise?** Porto Alegre/RS: Artmed Editora S.A., 2009.

_____. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre/RS: Artmed Editora S.A., 2006.

LA VILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber - Manual da Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas.** Porto Alegre/Belo Horizonte: ARTMED/UFMG, 1999.

LEMOS DE SOUZA, Leonardo. Notas para uma investigação psicológica da moralidade na abordagem sociocultural. In: LEMOS, Flávia; PIMENTEL, Adelma; SOUZA, Maurício de; NICOLAU, Roseane (org). **Itinerários de Pesquisa em Psicologia.** 1 ed. Belém/PA: Amazônia Editora, 2010, v.1, p.137-153.

LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Educação Escolar:** Políticas, Estruturas e Organização. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura negra e identidades; 1).

PIAGET, Jean. (1932) **O juízo moral na criança.** São Paulo/SP: Summus, 1994.

_____. Procedimentos de educação moral. In: MACEDO, L. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p.01-36.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo/SP: Editora Ática, 1998.

_____. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo/SP: Editora Moderna, 2004.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da Educação**. São Paulo/SP: Companhia Nacional, 1980.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2010.

ROVERE, Maria Helena Marques. **Escola de valor**: significando a vida e a arte de educar. São Paulo/SP: Paulus, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (org.) **A educação no século XXI**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2000.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo/SP: Editora Planeta do Brasil, 2005.

SERRANO, Glória Pérez. **Educação em valores**: como educar para democracia. Porto Alegre/RS: Artmed Editora S.A., 2002.

SILVA, Sonia Aparecida Ignácio. **Valores em educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1988.

SILVA, Alberto da Costa e. Prefácio: escravidão e liberdade. In: SCHWARCZ, GOMES, 2019. **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Capítulo 7

ESCRITURAS ARTÍSTICAS DIGITAIS: PROCESSOS CRIATIVOS EM EDUCAÇÃO E ARTE

Hugo Daniel Rizolli Moreira¹

Considerações iniciais

Atualmente, vivemos num mundo interativo, onde o poder está nas mãos dos que têm acesso à informação. São processos de transformação de linguagem e dos costumes que habitam a sociedade e a escola, reverberações de uma sociedade digital que vem ocorrendo desde as últimas décadas do século passado, abarcados por conceitos de multimídia e recursos inimagináveis há alguns anos. Explorados pelas redes de comunicação, como a *internet* e as redes sociais, podemos salientar que a informática ainda assusta muita gente, existe um número muito grande de pessoas que resistem ao computador e a seus dispositivos. A pandemia que estamos vivenciando nos força a desgrudar dessa resistência e incorporar os meios digitais em nossa vida, além de que, na escola, especialistas dizem que essa situação apenas antecipou em alguns anos a nossa dependência e a utilização em massa dos recursos digitais como potentes agentes de ensino-aprendizagem.

Bairon (1995), já antevia o princípio de que a separação entre o homem e a máquina estava com seus dias contados e provavelmente não resistiria às primeiras décadas do século XXI.

O computador não é mais, no caráter sócio-técnico, uma máquina autônoma e intermediária de duas fontes de comunicação: o emissor e o receptor, o teclado e o monitor, o significante e o significado, o sujeito e o objeto, o usuário e a máquina: pois encontra-se escancarado tanto em suas interfaces quanto em suas possibilidades interativas, de forma quase imprevisível. (BAIRON, 1995, p. 17).

¹ Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Artista visual e professor na Prefeitura Municipal de Paulínia, São Paulo. E-mail: rizollihugo@gmail.com

Assim, a entrada do computador pessoal em nosso cotidiano criou uma imensa coletividade de novas interfaces, assim como sua possível saída para o domínio do touchscreen, gerando uma infinidade de outras conexões. Hoje, a escola em tempos de pandemia, navega por processadores de texto e imagem, aplicativos e possibilidades digitais. O filósofo francês Pierre Levy (1996), eleva o conceito de interface até seu fundamento existencial, ontológico, defende a ideia de que para melhor compreendermos o elo de ligação entre a informática e o mundo que a cerca, devemos partir do princípio de que esses recursos vêm procurando explorar o comportamento interativo interassociativo entre seres e coisas, que se desenvolve há milênios pela história da humanidade. Desse modo, a interface, os aplicativos e as possibilidades digitais possuem como vocação, traduzir, articular espaços, colocar em comunicação duas realidades diferentes, uma tradução do conceito de interatividade.

São novos princípios interativos entre as mais variadas linguagens artísticas fazendo com que as plataformas multimídias possibilitem mudanças estruturais no ambiente escolar e na leitura que se pratica na escola da obra e do objeto de arte. A proximidade entre a escola e a multimídia implica na imbricação das mais variadas linguagens da arte com a participação constante por meio da história das imagens, linguagens e artistas das mais variadas épocas e contextos.

A interatividade vive de estabelecer vínculos com a sala de aula, com os alunos e professores constituindo fios invisíveis que conectam as interfaces digitais com as linguagens da arte. São processos que aproximam a arte e a interação no âmbito da escola potencializados pelas dinâmicas da tecnologia e pelo contexto de isolamento social e pandemia a que o mundo está submetido.

A escola multimídia

Na segunda metade do século XX uma avalanche de teorias tentava aproximar a escola da dinamicidade do mundo pós-moderno, valorizando a liberdade do estudante, sua criatividade e raciocínio. Nada mais propício para essas tentativas como as aulas de arte e suas múltiplas

possibilidades. Hoje em dia, conceitos como gamificação estão cada vez mais presentes nas aulas *on-line*. Aqueles joguinhos de computador que começaram a surgir na década de 1980 eram anúncios da grande revolução educacional que estamos vivenciando, as novas escrituras digitais no ambiente escolar não significam apenas uma revolução técnico-didática, mas uma grande diferencial chamado “interatividade”. A informática e seus tentáculos, potencializados pelo contexto de isolamento social, significa uma verdadeira revolução no ensino, porque pode garantir, e talvez seja uma das únicas possibilidades de aprendizagem significativa nesse momento, a interação em quantidade e qualidade frente às demandas e situações de ensino remotas.

São possibilidade que se manifestam por meios de programas e aplicativos, nos quais elementos visuais gráficos, como ponto e linha, e elementos pictóricos como espaço e forma, podem gerar acesso e possibilidades de interação a partir de infinitas possibilidades e desafios que a tecnologia e os meios digitais legitimam, por meio dessas escrituras que se consolidam na escola, nas aulas de Arte e suas reverberações pedagógicas.

A verdade da arte, é portanto, construída ao longo do processo, à medida que a obra vai ganhando materialidade com modos de funcionamento próprios. Esse processo de construção de verdades revela-se, assim, como um percurso sensível de criação de uma realidade transformada, que tem o poder de aumentar a compreensão do mundo. A criação pode, assim, ser vista como processo de produção de conhecimento. (SALLES, 2011, p. 141).

Na escola e fora dela, a humanidade experimenta a digitalização do mundo, o mesmo mundo que até o século XIX foi narrado ou escrito, que no século XX foi prioritariamente visualizado, mas no século XXI, passa a ser digital.

Arte virtual na escola

As reformas estruturais ocorridas nas licenciaturas em Arte e suas linguagens na virada do século passado rompem barreiras procedimentais e estruturais para o ensino de Arte. Nesses contextos, Artes Visuais,

Música, Dança e Teatro passam a fazer parte de um arcabouço cultural que compõe o currículo e a rotina escolar, além da importância da interdisciplinaridade e do poder de transformação, que a expressão artística possibilita na escola e na aula de Arte, um ambiente colaborativo e único.

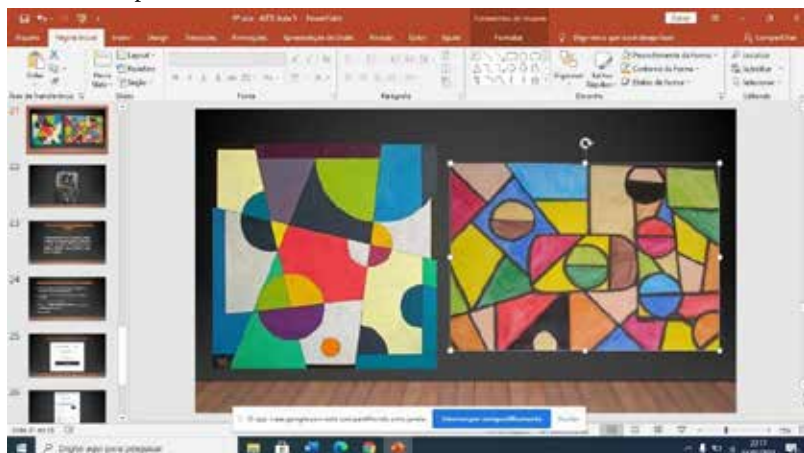
Lopes (1996) salienta que a instituição escolar tem o significado de acesso ao saber sistematizado e historicamente acumulado, a escola existe para propiciar a aquisição de práticas e conteúdos que possibilitem o acesso à Ciência e os próprios rudimentos desse saber. Portanto:

Os conteúdos que constituem esse saber elaborado não poderão ser considerados de forma estática e acabada, pois trata-se de conteúdos dinâmicos e, por isso, articulados dialeticamente com a realidade histórica. Nestes termos, precisam ser conduzidos de forma que, ao mesmo tempo em que transmitam a cultura acumulada, contribuam para a produção de novos conhecimentos. (LOPES, 1996, p. 44).

Assim, as “aulas virtuais de Arte” apresentam vídeos, artistas, imagens, contextos históricos e relações da cultura e da sociedade na busca de se produzir conhecimento num processo constante de reflexão sobre os conteúdos aprendidos, buscando analisá-los sob diferentes pontos de vista, o desenvolver da criatividade, a investigação do mundo que nos cerca, acreditando que os conhecimentos e conceitos transmitidos na escola são mutáveis constantemente e que as aulas de Arte (Figura 1), mesmo que em plataformas virtuais, possibilitem a interatividade, a escolha procedimental e estética, não podendo ser entendida como forma mecânica e desvinculada das relações entre escola e sociedade, no sentido de que essas relações sejam reelaboradas com vistas à produção de novos conhecimentos no intuito de transformar a realidade.

A escola e os meios digitais concentram os resultados das expressões interativas de todas as tecnologias até agora existentes. São recursos visuais, sonoros e verbais, que concentram, exploram e modificam maneiras de ensinar e aprender, de ressignificar experiências e conteúdos. Estamos diante de escrituras que nascem nos códigos binários do computador e desdobram-se em processos criativos e experiências virtuais desafiadoras nas trocas entre alunos, professores e linguagens artísticas.

Figura 1 - Aula de Arte compartilhada em plataforma virtual da Rede Municipal de Ensino – Paulínia, SP - 9º ano – Ensino Fundamental



Em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as culturas, a arte está presente. Desde pequeno, o ser humano brincando explora o mundo à sua volta amalgamando o cientista e o artista presente em seu modo de estar no mundo. (MARTINS, apud Queiroz; Oliveira, 2015, p. 17).

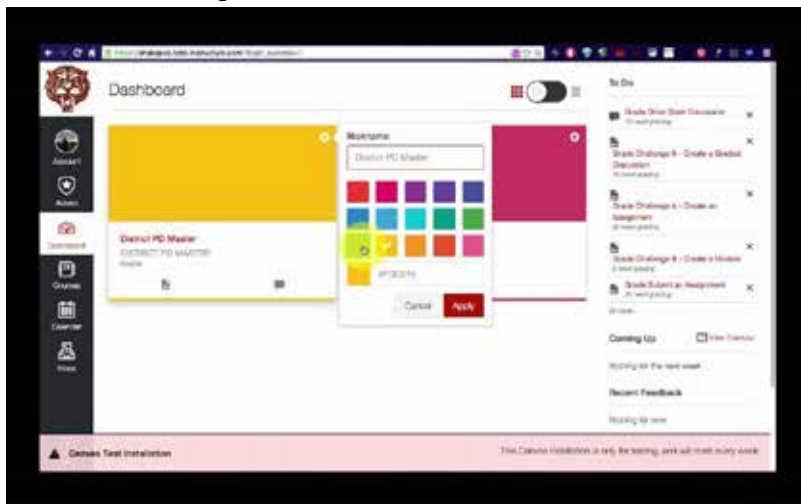
As ferramentas digitais e a Arte

As ferramentas ou recursos utilizados nos contextos de ensino-aprendizagem virtuais articulam as diversas interações possíveis para potencializar o aprendizado, pois as relações entre aluno-material-professor ocorrem de maneira significativa quando o docente atua como mediador do desenvolvimento das habilidades dessas relações, a partir de formas cada vez mais criativas de produção de conhecimento com a apropriação e o uso das tecnologias, fazendo com que o aluno assuma papel ativo e autônomo na gestão de seu aprendizado.

São inúmeras plataformas, como o Canva, um site que oferece ferramentas de criação, edição e de design de peças gráficas. Há também um aplicativo, embora o site seja mais utilizado. O Canva (Figura 2) pode ser utilizado na criação de pôsteres, mapas, entre outros. Essa

plataforma conta, ainda, com um banco de dados com imagens de inúmeros temas que podem ser utilizados nas criações, focando na qualidade de imagens para fins de trabalhos artísticos.

Figura 2 - Interface da ferramenta Canva

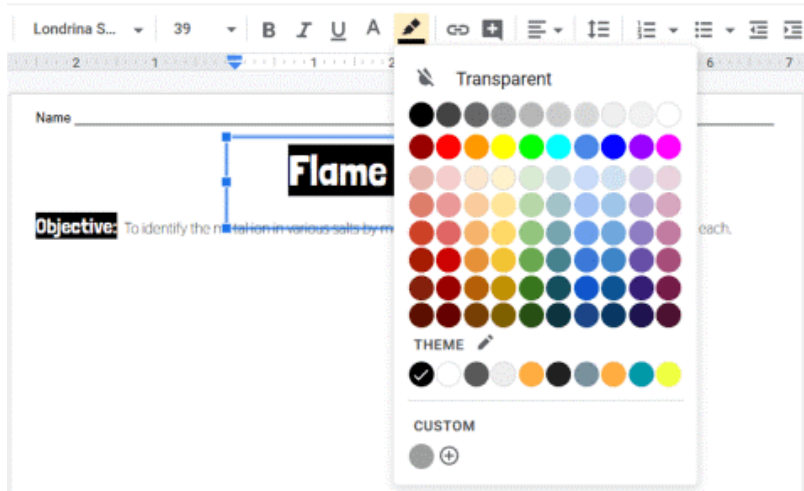


Fonte: Disponível em: <<https://www.canva.com>>. Acesso em: 15. abr. 2021.

Outra ferramenta cada vez mais utilizada nesses contextos é o Kahoot - www.kahoot.it - plataforma de aprendizado baseada em jogos. É utilizada como uma tecnologia educacional muito efetiva nas escolas, pois, por meio dela, é possível criar quizzes de perguntas e respostas de múltipla escolha, que podem ser acessados por navegadores de computadores e de dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*. A competição é feita com os resultados de acertos dos participantes e também sobre o tempo de resposta, além do próprio *Google Classroom*, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) onde é possível criar tarefas, comunicar-se com os estudantes, e estes podem escrever, desenhar (Figura 3), pintar, enviar *feedbacks* etc. Uma verdadeira sala de aula *on-line*.

O *Google Classroom* oferece múltiplas possibilidades para aulas de Arte, como criar desenhos, inserir e editar imagens (Figura 4), gráficos, textos, além da interação a partir de aulas síncronas. Essas e outras

Figura 3 - Imagem de ferramenta de desenho - *Google Classroom*



Fonte: Disponível em: <<https://sunrisescience.blog/google-fonts/>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Figura 4 - Tela de edição de imagens pelo *Google Classroom*



Fonte: Disponível em: <<http://projetoedutec.blogspot.com/2015/03/sobre-o-google-classroom.html>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

plataformas se configuram como redes visíveis que estabelecem novas maneiras de se conhecer e interagir com a Arte e suas linguagens no ambiente escolar.

Outro *software* gratuito de criação de imagens digitais é o *Artweaver Free* (Figura 5), que permite a interação com o *software* pelo *mouse*. São pincéis coloridos, ferramentas de contorno e caligrafia, com uma ampla gama de padrões e possibilidades a partir de camadas que ressignificam na tela o fenômeno da criatividade humana.

Figura 5 - Imagem da interface do programa *Artweaver Free*



Fonte: Disponível em: <<https://www.artweaver.de/en/download>>. Acesso em 25 abr. 2021.

A interatividade pelas linguagens da Arte

Na primeira metade do século XX, Benjamin (2013) escreveu sobre a perda da aura da Arte na modernidade e mal sabia que um século depois a tecnologia iria se multiplicar e possibilitar a existência de uma técnica como Arte. São as escrituras digitais que amalgamam as linguagens da Arte e as estéticas da virtualidade aproximando alunos e professores a artistas, movimentos e técnicas de reprodução.

São museus virtuais, programas de manipulação de imagens e recursos interativos que possibilitam uma análise ou construção de uma

imagem em tempo real por vários alunos ao mesmo tempo, cada um a partir de seu dispositivo. São expressões artísticas interativas que trazem uma inovação aproximando a história e as linguagens da arte, os grandes artistas, os processos pedagógicos e os recursos utilizados em uma aula de Arte.

Nesses contextos, até uma forma simples pode adquirir valor estético, podendo se transformar em um objeto artístico construído por vários alunos simultaneamente. São processos não lineares, que caminham por trilhas virtuais e agora habitam a tela de um computador, ressignificando por um gesto manual-digital o fazer artístico, construído de forma colaborativa. Alunos e professores estão diante de códigos visuais, sonoros e verbais a partir da tela do computador como produtores de linguagem, na construção de linhas, formas e cores pelos tentáculos de um programa digital.

O papel, a tinta, o lápis de cor são substituídos por *mouses*. São telas interativas e dispositivos que aproximam e constroem uma nova realidade do fazer, aprender e apreciar Arte, teoria desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, visando o exercício que ora propomos para o ensino de Arte, adotando como pressuposto conceitual a “Proposta Triangular” (BARBOSA, 2010), na junção de três abordagens para se construir conhecimento em Arte e suas linguagens: contextualização histórica: conhecer seu contexto histórico; o fazer artístico: fazer e produzir Arte, além da apreciação artística: saber ler uma obra de Arte.

Sem o aprofundamento ou exploração desses parâmetros em Arte na ambiência digital, corremos o risco da aula de Arte se tornar apenas uma leitura da imagem pela imagem, portanto:

É preciso, então, que professores estejam preparados adequadamente para que, além de saber explorar os programas colocados à disposição dos alunos, possam realmente propiciar o aprendizado em arte. (PIMENTEL, Lúcia *apud* BARBOSA, 2010 p. 115).

A preocupação com a aprendizagem de conhecimentos em Arte deve estar presente o tempo todo, quer quando se trabalha com recursos tradicionais da Arte quanto quando se dialoga com recursos tecnológicos contemporâneos.

No mundo e na Arte digital fica difícil saber o que é inovação ou repetição, a criação, como já foi salientado aqui, adquire o caráter da interatividade, a produção artística pode ser coletiva, participativa.

A escola está dialogando com uma metáfora da representação, uma releitura da obra de Arte, um fazer criativo que agora acontece por meio de uma tela, *pixels* e configurações do mundo digital. São formas, cores, texturas, planos, pontos e linhas que habitam o exercício da Arte em contextos educacionais. Ainda de acordo com Pareyson (2005, p. 32), no jogo da criação, “*arte é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*”.

Vemos o colorido no quadro, a voz na música e todas as suas ressignificações numa escritura artística quando alunos clicam no botão, quando arrastam seus *mouses* para desenhar no aplicativo ou trocam a cor de seu desenho acessando uma palheta de cores. A Arte na escola agora habita a tela de um computador, suas imagens e significados são representados por luzes e *pixels*, uma nova forma de conhecer, de experimentar e de produzir Arte.

Além disso, o computador e seus recursos, além de possibilitar a experiência com manipulação de imagens, abre portas para um enorme número de estratégias compositivas, como capturas de imagem, vídeos, recursos *on-line* e informações via internet que elevam as aulas de Arte a um outro patamar, dentro e fora da escola.

As experiências dos alunos caminham entre linguagens plásticas da Arte, ambientes virtuais de criação, entre signos visuais, sonoros e verbais, atuando na fronteira entre o gesto humano e as possibilidades da ambiência digital, associados a novas mídias e novas tecnologias.

O acesso a esses espaços virtuais provoca a interação e desbrava novos caminhos para o aprendizado e troca de experiências que certamente pode colaborar com o aprimoramento e a democratização do ensino de Arte na escola.

Considerações finais

Estamos orbitando por uma quantidade enorme de programas, aplicativos, recursos, informações e possibilidades digitais. Os percursos

que o ensino de Arte trilhou nas últimas décadas encontra a potência criativa na sala de aula virtual. O isolamento social e as aulas não presenciais nos forçaram a antecipar o futuro, a interatividade e as trocas digitais, quando o aluno deixa as suas percepções e marcas de um exercício em Arte que começa na memória, na leitura de imagem e na reflexão, e termina em um comando de teclado, na materialização de uma escritura em Arte, uma escritura digital, frente a tantas outras escrituras contemporâneas, que misturam as linguagens, visuais, os sons, os gestos e as palavras em um código de computador.

Observa-se que essa modalidade de ensino contribui para que o estudante assuma uma postura mais autônoma e simplifica a personalização do processo de ensino-aprendizagem de forma contextualizada (mais garantidas no ensino *online*). (SOUZA, 2019, p. 182).

Se o mundo digital em sua amplitude já pode ser considerado não linear e interativo, a Arte nesse mundo é algo que faz da mutabilidade sua condição de existência. Estamos diante de uma linguagem em transformação, que claramente se apresenta em expansão podendo ser notada pela articulação das escrituras adotadas por softwares da cultura digital. Assim, podemos elucidar que uma reformulação do ensino-aprendizagem, do fazer poético e da produção do conhecimento no mundo contemporâneo, não passa apenas por papéis, lápis e tintas, mas inevitavelmente por códigos e pixels que compõem essa nova escritura abarcando os mais variados signos da arte e que se encontram em um estágio de expansão incorporado por artistas, professores e muitos outros que costuram nesses códigos novas formas de se fazer, compreender ou experimentar a Arte na contemporaneidade.

Referências

AZEVEDO, Wilton. **Interpoesia**: O início da escritura expandida. 2009. Dissertação (Pós-Doutorado) - Universidade de Paris 8 Laboratoire de Paragraphe, Paris, 2009.

BAIRON, Sérgio. **Multimídia**. São Paulo: Global Editora, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem Triangular no ensino de artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e Mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2013.

CANVA. Disponível em: <https://www.canva.com/pt_br/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

G SUITE For Education. Ferramentas Google. Disponível em: <<https://edu.google.com>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

KAHOOT. Disponível em: <<https://kahoot.com/>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOPES, Antonia Osima. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1996.

MANOVICH, Lev. Novas mídias como tecnologia e ideia: dez definições. In: LEÃO, Lúcia (org.). **O chip e o caleidoscópio**: reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: Editora Senac, 2005.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Editora, 2005.

QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo. **Os riscos da arte**: formação e mediação. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2015.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo e criação artística. São Paulo: Intermeios, 2011.

SOUZA, Maria Carolina Santos. A hibridização como caminho para a inovação do ensino-aprendizagem. **Revista de Educação à Distância**, UFBA, Salvador, v. 6 n.2, 2019.

Capítulo 8

CONTEMPLAÇÃO, INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE: CONCEITOS CONDUTORES PARA A ARTE DE ENSINAR ARTES EM ENSINO REMOTO

Marcos Rizolli¹

Introdução

O ensino de Artes, nas mais diversificadas instâncias formativas – na infância, na juventude e na idade adulta – tende a ser reconhecido como um *locus* de ensino e aprendizagem em que as relações humanas apresentam-se primordialmente mediadas pela ordem da afetividade, entendida como fio condutor dos percursos de produção de conhecimento sensível – criação e produção de linguagem, escolha e renúncia de materialidades, técnicas e procedimentos – em trajetórias artísticas aproximadamente supervisionadas. A análise, em tempo real, dos processos criativos tem sido o grande guia para a prática docente em Artes – pedagogicamente representado pelo ambiente da Oficina ou Ateliê de Artes. Assim, neste momento e desde 2018, atuando como professor de Artes em curso de Pedagogia na modalidade EaD, me surpreendi traído pela lógica tradicional do Ensino de Artes – que promove, de alguma forma, a organicidade da comunicação e expressão humana pautada por relações [professor – aluno] imediatas.

Então, como fazer migrar todas as experiências do Ensinar Artes – acumuladas em mais de 40 anos de exercício docente – para uma nova ambiência: O ensino remoto realizado através de diversificadas plataformas *OnLine*?

Em meu favor, imagino, age minha ação como Professor-Pesquisador no campo da Semiótica! Adotando processos intersemióticos, que transitam entre a anterior relação imediata e a nova relação mediada.

¹ Pós-Doutorado em Artes (IA-UNESP). Doutor em Comunicação e Semiótica: Artes (PUC-SP). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: marcos.rizolli@mackenzie.br

Os atos de contemplação, tornam-se interação. As ações interacionistas transforma-se em interatividade. Três conceitos preciosos – contemplação, interação e interatividade conduzirão a dimensão relacional que gostaria de trazer à esfera reflexiva com os leitores – fazendo das experiências artísticas, vivências educacionais.

A fenomênica artística contemporânea vem exigindo do público expectador uma radical alteração nos seus modos de fruição – diante de obras de arte, objetos artísticos, instalações multidimensionais e complexidades midiáticas.

Estamos, então, diante de novas demandas perceptivas – que solicitam novas aproximações perceptuais.

Obras de Arte convencionais, em museus tradicionais, sugerem um fluxo perceptivo: silêncio, atenção, admiração; objetos artísticos excêntricos, em espaços urbanos (*indoor* ou *outdoor*) inovadores, reivindicam uma nova atitude perceptiva: ação, relacionamento, cocriação; o universo maquínico e digital das novas formas de Arte, em ambientes desmaterializados ou virtuais, demandam uma instruída relação arte-homem: acionamentos, comportamentos decisórios, imersão.

A partir dessas três esferas perceptivas, surgem três conceitos: contemplação, interação e interatividade – que merecem ser discutidos, à luz de teorias que possam abordá-los tanto no âmbito de circulação da Arte quanto no âmbito da apropriação dos sentidos e significados da Arte Contemporânea, em ampla dimensão.

Contemplação

Ato de concentrar longamente a vista, a atenção em algo. Profunda aplicação da mente em abstrações; meditação, reflexão.

O exercício do silêncio, da atenção e da admiração.

Quando contemplamos uma obra de Arte, adotamos uma atitude quase que sagrada, que nos remete aos sentimentos de maravilhamento. “De algum modo, sabemos estar diante do gênio criador e do empenho criativo exercido pelos artistas” (RIZOLLI, 2010, p. 36); das habilidades técnicas e dos domínios dos materiais e dos processos de produção de linguagem; de imagens de beleza que traduzem ordem, razão e emoção, objetividade e subjetividade.

Figura 1 - Crianças visitando um museu, em atitude contemplativa



Fonte: <<https://www.appai.org.br/hoje-a-aula-e-no-museu/>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

Na contemplação, o tempo de fruição da Arte parece ser anulado. A existência se torna um ato eminentemente visual. Uma percepção emoldurada pela revelação de: figuras e cenários; formas e cores; estruturas compositivas. Na contemplação, estamos aptos ao reconhecimento de temas, gêneros, assuntos, argumentos – histórica e culturalmente construídos pela humanidade.

As obras de Arte mais convencionais – os clássicos – estabelecem um modo de apreensão poética percepto-cerebral, intuímos que antes de nos depararmos com a imagem esteve diante do artista um modelo perceptível: uma pessoa, posando para um retrato ou um modelo vivo, posando nu para uma cena intimista ou objetos aplicadamente organizados pelo artista em alguma bancada ou, ainda, uma paisagem se desdortinando diante dos olhos do artista – uma cena de jardins floridos, de vales e montanhas, de águas, ondas e barcos.

Que diante de tudo isso, seguindo seu guia interior, o artista se apropriou mentalmente dos dados do real para, com talento expressivo, produzir a obra de Arte – uma pintura, um desenho, uma escultura,

Assim, quer seja por representação figurativa naturalista (e, também realista) ou interpretativa (pelos valores da geometrização ou da

deformação) ou por abstração formal (geométrica) ou informal (cromático-gestual) nos atos contemplativos sempre estaremos diante do sublime. Seja ele algo distanciado, mítico ou religioso, ou muito aproximado – as coisas do cotidiano.

Figura 2 - Leonardo da Vinci, *Monalisa*, Óleo sobre Madeira, 1503-6



Fonte: <<https://www.infoescola.com/pintura/mona-lisa/>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

Para uma melhor compreensão do que é a percepção contemplativa podemos adotar como exemplo de encontro com o sublime a *Monalisa* de Leonardo da Vinci – pintura máxima do renascimento italiano e obra-prima da Arte universal.

A pintura de pequenas dimensões, produzida em óleo sobre madeira, consegue reter toda a genialidade do mestre do *chiaro-scuro*. A composição triangular, a frontalidade da figura, a postura das mãos, o sorriso contido e o olhar interessado conferem o tom da singeleza.

Soma-se a isso a luminosidade e o efeito de espacialidade – dados na relação entre a figura e seu cenário.

Bem, assim é a contemplação: a percepção atenta ao admirável.

Interação

Influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados; ação mútua ou compartilhada entre dois ou mais corpos ou sujeitos.

Comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato.

Os novos processos relacionais da Arte contemporânea exigiram do grande público outros e surpreendentes comportamentos perceptivos. A percepção interacionista desperta a ação. O contato com o objeto artístico é vital.

Figura 3 - Menina interagindo com um Quadro-caixa



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/555772410239130115/>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

Referimo-nos, aqui, às novas formas de interação entre obra de Arte (cujas materialidades, técnicas, dimensões e estruturas não são mais subsidiadas por imagens) e o público – que não mais somente visita museus, percorrendo suas galerias, em busca de obras de Arte em que (diante delas) seja possível atualizar a contemplação.

Então, nos deparamos com modos perceptivos multidimensionais: a interação.

Nesse universo relacional, a obra de Arte deixa de ser um objeto que encerra em sua fisicalidade uma imagem disposta à contemplação. A nova fenômenica artística investe em objetos artísticos excêntricos, em espaços urbanos (*indoor* ou *outdoor*) inovadores, reivindicam uma nova atitude perceptiva: ação, relacionamento, cocriação.

Um significativo exemplo de obra de arte que nos induz à interação é a “Performance Divisor”, da artista brasileira Lygia Pape.

Figura 4 - Lygia Pape, Divisor, Performance, 1968



Fonte: <<https://amarello.com.br/2015/03/artesobre-o-divisor-de-lygia-pape/>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

Pioneira na proposição de estados de interação entre arte e público, já nos anos 1950, Lygia Pape questionava o caráter objetual da Arte e criava experiências que ressaltavam o processo e o conceito da obra. Mantinha um entendimento da Arte que incluía, além do raciocínio, a sensibilidade, a criatividade e a participação. Passou a integrar e reconfigurar as percepções e os movimentos cotidianos, misturando linguagens para levá-las ao mundo como narrativa aberta.

Em 1968, Lygia Pape encomendou a confecção de um enorme tecido branco com vários cortes-orifícios por onde as pessoas (o seu público convidado) poderiam inserir suas cabeças para, em movimentos coletivamente combinados, usá-lo ludicamente.

Cada corpo imerso e cada cabeça emersa ocupou seu espaço, unindo todos os participantes.

O tecido repousou sobre os ombros, isolando da vista dos participantes a coreografia improvisada que executavam. Quem estava dentro via apenas as cabeças dos outros e as dobras no tecido, combinadas às sombras em movimento. “De fora, vislumbrava-se um oceano de pessoas em trânsito: individualidades que se afirmam pelo destaque dos rostos, mas cuja caminhada resulta de uma negociação coletiva” (PAPE, 2018).

Das ações individuais, em reunião, surgiu uma coreografia de movimentos – todos os corpos dinamizaram um novo organismo, que lhes tomou por empréstimo suas energias vitais. O Divisor, tornou-se, por interação, uma obra de Arte pulsante.

Interatividade

Qualidade de interativo.

Capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento possibilitar interação.

Estamos inseridos no universo maquínico, determinado pela decisiva participação de sofisticados equipamentos pós-mecânicos aptos para combinar suas inteligências artificiais à expressão artística – território exclusivamente humano.

O universo maquínico-digital das novas formas de Arte – em ambientes desmaterializados ou virtuais – demandam uma instruída relação arte-homem: acionamentos, comportamentos decisórios, imersão.

Figura 5 - Rapaz utilizando equipamentos para interatividade



Fonte: <<https://www.copeltelecom.com/site/blog/realidade-virtual-e-hiperconexao-nos-videogames/>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

Interatividade é um conceito que geralmente está associado à novas tecnologias de comunicação. Pode ser definida como a potente habilidade que o meio maquínico-comunicacional tem para absorver as influências determinadas pelo público (aqui, considerado “usuário”). Sendo assim: o usuário, ao interagir com o equipamento, dispositivo, ou aparelho, decide os elementos de mediação – tornando-se coautor de imagens ou narrativas multidimensionais.

Se a interatividade é um conceito quase sempre associado às novas mídias, há nele uma perspectiva sociológica. O modelo perceptivo da interatividade determina a paridade entre artista-arte-público, tornando essa tríade relacional um dos mais flagrantes atributos da Arte

Contemporânea – com acento tecnologicamente avançado. Homem e máquina (o novo organismo da Arte) adaptam, mutuamente, seus comportamentos e ações.

Esse termo perceptivo deve ser considerado para além da sua dimensão comunicativa. Assim: “interatividade não é somente uma troca de comunicação, mas também geração de conteúdo [...] a interatividade pode ser abordada como sendo um atributo da tecnologia” (SUNDAR, 2004, p. 285-389).

Conseqüentemente, o foco relacional está nas propriedades do *design* de interface e usabilidade, para garantir: potencial comunicativo; complexidade de informação decisória; esforço sensorial e mental. A percepção interativa exige: “flexibilidade e sincronismo, senso de espacialidade, controle perceptivo, responsividade e consciência do propósito da comunicação” (DOWNES e MCMILLAN, 2000, p. 179).

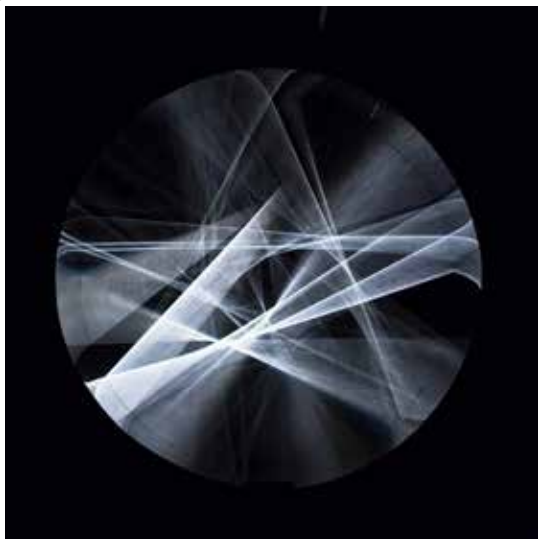
A interatividade, contudo, existe nas vias da comunicação mediada por máquinas de alta tecnologia, em dimensão perceptiva. Conceitualmente: a natureza da comunicação interpessoal. Operacionalmente: a ativação sensorial.

Nas esferas interativas da Arte Contemporânea, um artista merece destaque: o argentino Julio Le Parc e é dele o exemplo demonstrativo da interatividade nas artes apresentado na Figura 6.

Depois da juventude vivida em Buenos Aires, o artista se transferiu para Paris. Na cidade luz – não por acaso – foi membro fundador do *Groupe de Recherche d'Art Visual*, que tinha como estratégia coletiva delegar o ato criativo ao espectador. O grupo defendia que a Arte desempenhasse um papel mais amplo e ativo na sociedade.

Na década de 1960, Le Parc investiu em experiências com a luz – já em dimensão interativa. Na década seguinte, continuou a empregar a luz em estruturas cinéticas – tendência artística em que a variada progressão de formas gera o efeito perceptivo de movimento. Na atualidade, sua arte tem merecido grande atenção de público e crítica: seu renovado interesse pela luz, irreversivelmente comprometido com a arte imersiva e interativa.

Figura 6 - Julio Le Parc, Instalação cinética com luz, 2012



Fonte: <<https://www.arteba.org/2014/julio-le-parc-cck/?lang=en>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

Conclusão

Os três argumentos perceptivos – Contemplação, Interação e Interatividade – se apresentam por suas naturezas orgânicas como sistemas percepto-cerebrais. São modelos de apreensão dos dados da vida e da existência humana. Seus aspectos sensoriais avançam como elementos metodológicos – afinal, como é que historicamente percebemos o mundo e como dele nos apropriamos.

E mais: de que maneiras artistas oferecem suas expressões (visões de mundo) para conosco compartilhar suas visões de mundo – produzindo imagens, nos convidando à contemplação; construindo objetos situacionais, nos instigando à interação; desvendando sofisticadas máquinas e seus efeitos de comunicação, nos convidando à interatividade.

Se os três argumentos, de algum modo, configuram-se na linha do tempo, na contemporaneidade artística coexistem e são complementares, em suas multidimensionalidades.

Dessa forma, contemplação, interação e interatividade, enquanto argumentos percepto-cerebrais, bem podem orientar educadores para a instauração de processos de ensino-aprendizagem justamente mediados pela natureza perceptiva e pelos alcances cognitivos por eles desenhados. Finalmente, o ensino de Artes poderá alcançar algum tipo de paridade com a fenomênica artística contemporânea.

Referências

DOWNES, E.J. e MCMILLAN, S.J. **Defining Interactivity**. Chicago: New Media & Society. Vol. 2. SAGE Publications, 2000.

PAPE, L. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

RIZOLLI, M. **Artista – Cultura – Linguagem** (1ª reimpressão). Campinas: Akademika, 2010.

SUNDAR, S.S. Theorizing Interactivity's Effects. In: **Bloomington: The Information Society**. v. 5. N. 20, 2004.



Parte III

QUESTÕES DO PRESENTE –
PROSPECTANDO FUTUROS

Capítulo 9

COM O QUE AS UNIVERSIDADES TRADICIONAIS E UNIVERSIDADES CORPORATIVAS PODEM CONTRIBUIR NESTE NOVO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO?

Ricardo Bressan¹

O ensino deve estar no coração de tudo o que se faz numa Universidade.

Introdução

Há muito tempo o modelo escolar vem enfrentando dificuldades em atender às necessidades dos alunos dando mostras de fragilidades no século XXI. Muitos educadores já estavam cientes da necessidade de mudar o modelo escolar e o momento atual revelou a urgência e a possibilidade de transformação. A situação pandêmica que estamos experimentando acelerou essa necessidade e mostrou que mudanças são possíveis. Para muitos, essa mudança é principalmente digital ou tecnológica, para outros, a mudança é mais profunda e perpassa por concepções e práticas pedagógicas, por novos ambientes educacionais, por currículos menos anacrônicos e remodelação nas formas de avaliações, na atuação docente, na estrutura organizacional da escola e mais aproximação e parcerias entre a comunidade e o mundo do trabalho.

Em particular, as Universidades têm conhecido transformações profundas nos últimos anos; na organização da vida acadêmica, do campus, nos prédios, na revolução digital, mudanças e convergências das disciplinas, na Ciência e na Arte; na relação entre conhecimento e pesquisa, cultura e criação, na relação entre a Universidade e a sociedade e o mundo do trabalho, nas motivações e necessidades dos alunos e nos modelos de gestão. Certamente ela precisará mudar mais nos próximos 20 anos do que nos últimos cento e cinquenta anos.

¹ Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor e Profissional atuante nas áreas de Educação Corporativa e Comportamento organizacional. E-mail: ricardo.bressan@meckenzie.br

Paradoxalmente, uma vez que o ensino é a razão de ser das Universidades, a Pedagogia parece manter-se inalterada sem capacidade para acompanhar as inovações em outros setores. A ideia de uma Pedagogia padrão em torno da aula tem que dar lugar à Pedagogia que valoriza a diversidade de métodos e modalidades de estudo e trabalho. A lição tem uma função importante, como um espaço de síntese, mas nunca pode ser exclusivo, ou mesmo uma atividade principal como diz António Nóvoa (2020, p. 6), o qual acrescenta ainda, que a Pedagogia não pode girar em torno de “aula”, mas, sim, de “estudo”.

Ainda neste cenário, cada vez mais, as pessoas estão buscando cursos mais rápidos do que formais. Nota-se um aumento na procura por conteúdos instantâneos que as conectem com o que querem e necessitam aprender naquele momento. A ideia de que as Universidades preparam os estudantes para o mundo do trabalho foi o primeiro pilar a ser atingido, pelo simples fato de que o mundo do trabalho foi completamente afetado pelo frenesi de desenvolvimento tecnológico dos últimos 20 anos.

Por isso e por outros motivos, demandou dos trabalhadores em todos os níveis a busca por inéditas e diferentes competências e habilidades que a Universidade não havia contemplado em seu formato de preparação para o mundo do trabalho e para a empregabilidade. Para os professores que atuam na academia, a formação universitária precisa ir além do mercado. Agora as instituições de ensino superior buscam mover para restaurar este pilar. Como pensar num ensino universitário significativo que responda aos desafios sociais?

Do lado das organizações, vivenciamos grandes mudanças na forma de trabalhar; onde trabalhamos e em relação às tecnologias que usamos para nos mantermos conectados. A tecnologia possui um espaço importante no aprendizado, mas não constitui o instrumento essencial. Precisamos mais que isso, como diz Marisa Eboli (2018, p. 35): “A aproximação entre empresários, professores e pesquisadores consiste no aspecto fundamental para a mudança da educação – é a velocidade dessa interação que pode ser acelerada por ferramentas tecnológicas”.

A autora postula ainda que as experiências mais bem sucedidas são as de empresas que realizaram profícuas e revitalizadoras parcerias com algumas Universidades ou Institutos com competências para agregar valor a programas corporativos principalmente pela expertise em realização de pesquisa contribuindo para que as organizações realizem com mais habilidades e resultado o processo de divulgação e aplicação dos conhecimentos considerados críticos para o sucesso do negócio. Esse é o ponto principal da parceria entre as Universidades tradicionais e as Universidades corporativas; promover a gestão do conhecimento organizacional com eficácia e sucesso (EBOLI, 1999, p. 61).

Com as pressões da competição e dos profundos avanços tecnológicos, a validade do conhecimento para ocupações que vão desde o engenheiro, o programador de computadores, até as áreas de gestão de pessoas, dependerá, cada vez mais, de competente e eficaz sistema educacional e isto não poderá ser realizado de forma isolada. De que forma as Universidades corporativas poderão atuar para que as necessidades de formação e desenvolvimento da força de trabalho do futuro sejam atendidas?

Frente a estes desafios todos, o presente capítulo visa trazer reflexões acerca das contribuições que as Universidades tradicionais e corporativas podem contribuir neste novo cenário da Educação. Na primeira parte, explora-se as principais reflexões sobre o novo ambiente universitário nas proposições do professor catedrático Antônio Nóvoa (2015) da Universidade de Lisboa e um estudo de caso no formato de depoimento de professores e coordenadores, sobre a experiência que eles tiveram ao elaborar o novo currículo do curso de Medicina na Universidade de Harvard lançado em 2015, com o título *Pathways*.

Na segunda parte, serão abordadas como as Universidades corporativas poderão atuar diante destes grandes desafios no cenário educacional nas perspectivas de Jeanne Meister (1998), especialista mundial americana no tema Universidade corporativa e em parceria com Marisa Eboli, professora e pesquisadora na Fundação Instituto de Administração.

Universidade tradicional – por um novo ambiente universitário

A universidade será cada vez menos, um lugar onde se vai ouvir o professor a ler as suas aulas, para se transformar num grande espaço de estudo, de reflexão e de trabalho conjunto entre alunos e entre alunos e professores. Os estudantes vão poder desenvolver os seus estudos de forma muito mais autónoma, ainda que em contextos de aprendizagem partilhados, dentro e fora das universidades.

António Nóvoa

A Universidade vive uma das mais profundas mudanças da sua história. Vivemos um cenário de grandes mudanças e transições no espaço académico. Em linha com a sociedade do consumo e mais recentemente, com a instantaneidade da sociedade digital, a Universidade é concebida num tempo rápido, de resultados imediatos. O tempo como elemento estruturante define

[...] possibilidades e prioridades, comportamentos e modo de estar, modelos de gestão e organização. Neste sentido, a universidade é construída pelo tempo ou, melhor dizendo, pela forma como a pensamos na sua relação com o tempo. A universidade apressada é insensata e irrefletida (NÓVOA, 2018, p. 12).

O seu compromisso deve ir além das fronteiras institucionais, sobretudo no espaço público, na ligação entre a universidade e a economia, a cultura e sociedade.

Este compromisso, afirma Antonio Nóvoa (2018), assume-se na forma como educa os estudantes, como lhe proporciona um contato com todas as culturas, num ambiente academicamente estimulante, de procura, de curiosidade, de iniciativa, e também na ligação às profissões e à sociedade. O autor postula ainda, que as Universidade são centrais na discussão dos grandes temas do século, a começar pela proteção do planeta Terra, pela compreensão das mudanças tecnológicas e pela defesa da vida humana. Da Universidade espera-se a capacidade de se inscrever na cidade, de assumir uma responsabilidade cívica, sob pena de se tornar irrelevante, (NÓVOA, 2019, p. 56).

E o ponto central da refundação universitária é uma nova relação com a sociedade, um novo compromisso público, o que implica modelos de organização muitos diferentes daqueles que ainda prevalecem. A pedagogia deve ir além da transposição didática (NÓVOA, 2015, p. 30-31).

O autor denuncia ainda, que os atuais ambientes acadêmicos não são propícios ao encontro, nem à participação, não favorecem a convergência (a ciência que se faz a partir da convergência das disciplinas e abordagens, nem permitem novas formas pedagógicas, não facilitam o trabalho sobre o comum, e o exercício da cidadania. Mudar a relação com o tempo implica, igualmente, dar uma atenção especial aos ambientes universitários. O tempo condiciona a vida universitária e o espaço também (NÓVOA, 2018, p. 12).

Esses novos ambientes devem romper a linearidade e o formato compartimentalizado e estruturante das aulas. Este padrão escolar nos remete a partir da criação das Escolas Normais, do século XIX, cuja coreografia estabeleceu o papel, o lugar e a ação do professor. A vida universitária adaptou-se a um ritmo pautado pelos horários das aulas, com o estudo, a investigação e o trabalho sobre o conhecimento remetidos para um plano secundário. A metamorfose da escola vai mudar esta coreografia diz Antônio Nóvoa. Em vez de um espaço, um tempo, uma ação, teremos vários espaços, vários tempos e várias ações (NÓVOA, 2008, p. 17).

Isso significa a criação de novos ambientes educacionais muito diferentes do espaço de aula tradicional. Pode imaginar esses ambientes, diz Antônio Nóvoa (2008), como uma grande biblioteca; alguns alunos estudam sozinhos, conectados à internet ou não; outros trabalham em grupos, outros discutem com um ou mais professores, outros desenvolvem um projeto de pesquisa; outros apresentam seus trabalhos; outros estão em contato com pessoas de fora, talvez até no exterior (NÓVOA; AIVIM, 2020, p. 6).

Nesta nova configuração percebe-se a transição de um professor que trabalha sozinho com a sua turma de alunos para um trabalho conjunto e colaborativo entre os docentes, e alunos nas diversas áreas do

conhecimento num contexto de múltiplas formas de organização pedagógica. Ainda nesta reflexão dos ambientes, outro desafio que se coloca é encontrar motivações docentes e discentes, pautadas pela predominância do ensino como instrução e pesquisa e extensão como atividades isoladas e desestimulantes, realizadas apenas em salas, laboratórios e auditórios, muitas vezes aprisionados em cumprir com muita pressa uma carga horária rígida em crédito de disciplinas, sendo muitas vezes obrigatórias e pouco eletivas, gerando um acomodamento tanto do docente quanto do discente, repercutindo muitas vezes, no distanciamento da realidade, da sociedade e de movimentos sociais.

Ao conformar-se com esta prática, as universidades enfraquecem a presença, sua relevância institucional e a própria formação oferecida. Neste sentido, faz-se necessário realizar uma reflexão na dinâmica curricular tradicional e hoje ainda mais, o trabalho docente se torna mais relevante do que no passado na criação de novos espaços de aprendizagem, na sistematização do conhecimento e no acompanhamento dos alunos para desenvolver seus estudos de forma mais autônoma em contextos de aprendizagem partilhados, dentro e fora da Universidade, potencializando a experiência para a sua ação cognitiva.

Como inspiração, vale a pena ouvir os depoimentos de professores, coordenadores, sendo muito deles formados na própria Faculdade de Medicina de Harvard sobre a experiência que eles tiveram ao elaborar a nova grade curricular do curso de Medicina lançado em 2015, com o título *Pathways*:

Uma das coisas mais emocionantes sobre o nosso currículo é que estamos mudando a maneira como ensinamos. Estamos iniciando os alunos em um ambiente clínico muito cedo, mesmo na primeira ou duas semanas de aulas. Não deveríamos ter um curso no qual ensinamos da mesma maneira que aprendemos quando estávamos na faculdade.

Harvard tem uma longa e gloriosa história de formação de médicos, cientistas, inovadores e líderes e um dos segredos do nosso sucesso tem sido nossa capacidade de desenvolver nosso currículo em resposta às mudanças na pedagogia e no mundo externo em que novos alunos se formarão.

De maneira geral, a grade horária visa introduzir ciências básicas para que os alunos possam entrar na clínica médica mais rapidamente. A maioria das escolas médicas começam dois anos de trabalho pré-clínico para depois iniciar o trabalho clínico.

Nossa sensação é que muito da ciência básica é na verdade melhor aprendido depois de alguma experiência clínica. Então, ao invés de ter uma espécie de sistema estratificado onde você passa dois anos na sala de aula e depois dois anos na clínica, a ideia é entrelaçar esses elementos. O ano principal do estágio, do qual estamos antecipando é o terceiro para o segundo ano, e isto é uma das peças centrais do nosso currículo.

Depois desse ano clínico principal, vamos reunir todos novamente, os alunos e o corpo docente, e então aproveitamos o que aprenderam durante aquele ano, como o relacionamento com o paciente e interação com a equipe médica. Acho que você tem uma melhor contextualização e compreensão de todo conhecimento adquirido das “ciências básicas” quando se tem um caso prático e aplica-se isto com um paciente real.

Outra coisa particularmente interessante sobre o novo design curricular é a oportunidade que dará aos alunos do terceiro e quarto anos de individualizar sua experiência. A ideia aqui é realmente dar aos alunos uma opinião sobre o que eles aprenderam e em que grau e profundidade. Portanto, um aluno interessado em neurologia pode muito bem querer e ter a necessidade de fazer cursos mais avançados na fisiopatologia dos distúrbios cerebrais.

Este currículo é sobre os principais conceitos de que você precisa para exercer a vida médica, aprender isso, aprender a pensar e aplicar tudo enquanto ao lado do leito de seus pacientes. Essa é a parte divertida da medicina. Isso é o que vai perdurar por toda a sua carreira.

Eu não poderia estar mais animado com o currículo que apresentaremos no próximo ano. Ao longo do processo de criação deste novo currículo, refleti sobre meus próprios anos em Harvard e estou realmente animado com as mudanças que estamos apresentando. Precisamos incorporar formas de ensino que aceitam, permitem e destacam o uso de novas tecnologias. Isso está realmente nos permitindo ressignificar como pensamos sobre o ensino e realmente o processo de tornar-se um médico.

Acho duas vantagens reais dessa mudança, particularmente para as ciências sociais da população, mas realmente em todo currículo, são os esforços e o trabalho que estamos fazendo para integrar todas as peças certas.

Harvard medical School é uma escola única, um ambiente para a transição de ser um pré estudante de medicina para um médico altamente competente e confiante. Temos um suporte incrível aos alunos, aqui temos professores maravilhosos cuidando deles, tanto academicamente quanto pessoalmente, aconselhando-os, tentando cultivar todos os seus talentos singulares para a carreira que sonham e planejaram; e nos divertimos muito fazendo tudo isto. (HARVARD MEDICAL SCHOOL, 2015).

Nesses depoimentos constata-se que a construção desta nova grade curricular foi pensada em quatro princípios, que na observação de Antônio Nóvoa (2018, p. 22) estão presentes: modelos colaborativos da aprendizagem (“os estudantes aprendem mais uns com os outros do que com os seus professores”); percursos individualizados de formação (“temos 165 diferentes vias para 165 diferentes estudantes”); uma ligação longa com a profissão (“os nossos estudantes começam as experiências clínicas muito cedo e continuam ao longo de todo o curso”); e a valorização do trabalho fora da universidade, com períodos de trabalho junto das populações.

Constata-se no corpo de professores que participaram da concepção do curso de medicina a preocupação de que o currículo esteja em sintonia com novas práticas pedagógicas e o mundo que os rodeia, ao mesmo tempo em que confronta a realidade, como novos saberes. O desenho da grade curricular permite ao aluno percorrer diferentes caminhos de formação conforme a sua opção de carreira e a necessidade de se aprofundar seus conhecimentos em outras disciplinas na medida em que ele evolui no curso.

Apreende-se também neste exemplo a aplicação de vários espaços, vários tempos e várias ações no decorrer do curso. Nota-se desde o início uma permanente integração com o ambiente que se concebe a profissão alternando aprendizado teórico e prático com a premissa de que para

absorver melhor uma determinada ciência básica o aluno deverá, antes, ter uma experiência na clínica.

Então percebe-se que os diferentes espaços de aprendizagem são utilizados não como simples objetivo de diversificar uma prática, mas com o objetivo de ajudar o aluno a integrar o que se aprendeu e a compreender melhor uma determinada disciplina potencializando suas experiências e práticas; contribuindo para uma significativa transição entre formação e profissão. Ao ampliar os espaços de aprendizagem, permite ao aluno ressignificar conhecimentos obtidos pela teoria em sala de aula propiciados pela prática vivenciada no seu ambiente real de profissão. Esta ressignificação permite reconstruir conhecimentos, promover reflexões metodológicas, ter uma visão sistêmica de sua profissão e um melhor entendimento dos problemas sociais obtidos neste contexto vivenciado. Essas diversidades de experiências permitem retroalimentar conhecimentos obtidos em sala de aula com o ambiente de sua profissão. Isto possibilita novas reflexões e reconstrução de novas práticas, que por sua vez amplifica e ilumina o conhecimento teórico com possibilidades para proposições de novas pesquisas.

Tudo isso evidencia a importância da associação entre o mundo universitário e o mundo do trabalho, que para Antônio Nóvoa (2018) é fundamental para a formação dos estudantes, mas também para a evolução das profissões. A formação dos estudantes faz-se no campus e fora do campus, em ligação com estes problemas, estudando, refletindo e intervindo na cidade e na sociedade. Não há, como no passado, uma separação temporal entre o tempo de formação (interno à universidade) e o tempo da ação (depois da universidade); mas há, antes, uma simultaneidade que transforma as problemáticas sociais em matéria pedagógica e induz processos pedagógicos de maior proximidade com a vida e a sociedade (NÓVOA, 2015, p. 31).

E assim, averiguamos que, no presente século, não se aprenderá e não se ensinará da mesma maneira. Desta forma, nota-se a importância de investir na formação de professores fortalecendo sua capacidade de ação e colaboração profissional colegiada dos professores e a pedagogia universitária. Como apregoa Antônio Novoa, distingue-se pela partilha,

pela cooperação, por um trabalho que se faz em comum numa permanente “interrogação sobre a interrogação: “é um trabalho duro, difícil, exigente, que implica uma dimensão de risco e descoberta, uma produção de sentidos que vai muito para além da transmissão de conhecimento. Aprender é um ato de criação cultural e científica, em liberdade (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 27).

E neste trabalho docente, as novas tecnologias têm um papel importante. Não resolve nenhum problema pedagógico, mas não se pode ignorar as mudanças em curso. Neste trecho do depoimento de Harvard destaca-se: “[...] precisamos incorporar formas de ensino que aceitam, permitem e destacam o uso de novas tecnologias. Isso está realmente nos permitindo ressignificar como pensamos sobre o ensino e realmente o processo de tornar-se um médico”.

Observa-se que a revolução digital deve nos fazer refletir na forma como sugerem novos processos de conhecimento e de aprendizagem, o que coloca-nos perante novas maneiras de pensar, de conhecer, de comunicar e, sobretudo, de aprender trazendo desafios imensos à organização dos espaços e dos tempos na universidade. Nesse aspecto, António Nóvoa (2015, p. 26) comenta que se deve

[...] valorizar a pedagogia universitária e [...] encontrar formas de apoiar o docente a “serem professores”, na relação consigo mesmo, com os alunos e os colegas é o aspecto central e passa pela capacidade de integrar, no processo didático, uma atitude de experimentação, de reflexão e de trabalho científico, indo muito além da transposição didática.

O autor incorpora, ainda, que este é um dos elementos centrais para renovar a profissão académica cuja responsabilidade “[...] deve ser assumida pela universidade na forma como educa os alunos, como lhe proporciona contato com todas as culturas, num ambiente academicamente estimulante, de procura e curiosidade, e também na ligação às profissões e à sociedade” (NÓVOA; AMANTE, 2015, p.30).

Nessa esteira de valorização da pedagogia universitária, depara-se com o desafio de que

[...] os professores ensinam da maneira a que estão acostumados, como foram treinados, sem avançar um milímetro. Eles não vêem motivos para mudar. As universidades, por sua vez, que tanto celebram os progressos na pesquisa, não têm a tradição de valorizar inovações na didática, o que desmotiva aplicação de métodos mais modernos (KOSSLYN, 2014, p. 20).

Diante deste desafio é imperativo a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente, diz Antônio Novoa (2018), por isso é importante a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede de ensino. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade. Neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (NÓVOA, 2019, p. 9).

O autor defende ainda, a importância dos programas de residência docente, baseados numa analogia com a residência médica, desde que concebidos como um espaço de transição entre a formação e a profissão. E não deve serem vistos para diminuir a formação inicial e muitos menos, para políticas nacionalizadoras de gestão. Uma vez que se trata de cuidar da entrada na profissão, estes programas devem sublinhar a profissionalidade docente, na pluralidade de suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico. A reflexão sobre as práticas é fundamental para qualquer esforço de renovação do ensino, afirma Antônio Nóvoa (2015), para isso, propõe a construção de espaços de reflexão que aprofundem e desenvolvam um debate em quatro dimensões principais: as concepções e as culturas dos universitários em relação ao ensino e à pedagogia, às dinâmicas de aprendizagem e de avaliação dos alunos; os processos pedagógicos e os métodos de ensino dominantes desde o século XIX e as experiências que têm procurado abrir novos caminhos; os espaços e os ambientes universitários, a forma como estão organizados e as inevitáveis transformações que terão lugar nas próximas

décadas; as lógicas de avaliação da carreira dos professores e a relevância que o trabalho pedagógico não pode deixar ter neste processo.

Universidade Corporativa- conexão com o ensino superior

Se o conhecimento se desenvolve também a partir do fazer, que os alunos possam aprender a partir da realidade, e não apenas de aspectos teóricos hipotéticos.

Marisa Eboli

Num cenário volátil, incerto, complexo e ambíguo associado com a intensidade e a rapidez com que o conhecimento vem se transformando, para Andrea Filatro (2019, p. 9)

o maior risco é desconsiderar o fenômeno da obsolescência de competências, pois da mesma forma que os produtos são caracterizados por um ciclo de vida específico, também os conhecimentos e as competências têm seu próprio ciclo de vida e, portanto, podem se tornar “obsoletos”. Uma vez que vivemos em uma economia baseada no conhecimento, esses ciclos de vida estão se estreitando cada vez mais, gerando um senso de “urgência” em preencher as lacunas de conhecimento em todos os níveis e independentemente da natureza do trabalho desempenhado, posição geográfica em que as pessoas e organizações estão inseridas, e do segmento econômico ou social que atuam.

Por essas e por outras razões a Ciência adquire cada vez mais relevância e notoriedade na economia e na sociedade. Hoje, as grandes invenções e tecnologias têm uma base científica e a ciência é um elemento central no cotidiano e na vida das pessoas e das sociedades. Neste aspecto, as universidades têm papel decisivo na descoberta, na invenção e na transposição do conhecimento para a economia e para a sociedade (NÓVOA, 2019).

Muitas universidades têm focalizado o produtivismo sob a forma de produção científica de artigos e outras têm se preocupado em entregar um certificado com promessas de ganhos futuros em detrimento a valorização de uma nova pedagogia e de uma relação mais próxima,

produtiva e duradoura entre academia e o mundo do trabalho (NÓVOA, 2019). Já o setor produtivo, pressionado pela competitividade, é demandado a apresentar resultados de curto prazo, tem enfrentado dificuldades de encontrar mão de obra qualificada e entraves no desenvolvimento de projetos de pesquisa, pois exigem tempo e possuem alto grau de risco, impelindo muitas organizações a deixar muitas vezes, de ter o foco voltado à pesquisa em seu norte como possibilidade.

As dificuldades de muitas empresas em fomentar pesquisas pode conduzir o Brasil a uma limitação tecnológica e ao risco de novas dependências futuras, que implica ao país altíssimos investimentos na compra de direitos de uso, processos, softwares, insumos biológicos e equipamentos industrializados avançados. A mudança desse ambiente passa, certamente, pela parceria de pesquisas entre o mundo acadêmico e o empresarial no desenvolvimento de inovações tecnológicas.

À vista disso, para alguns especialistas em educação acadêmica e educação corporativa, as universidades necessitam reconstruir esta conexão com o mundo corporativo, no fomento ao diálogo permanente e enfatizar que a tecnologia, para ser transformadora, deve estar alinhada com a solução dos problemas sociais e culturais das organizações com foco na construção da cidadania. Ao mesmo tempo, afirma Jeannie Meister (1998, p. 215), “as universidades enfrentam o desafio de deixar para trás um modelo de educação baseado no campus universitário e centrado no professor”.

Outras barreiras a serem vencidas, nas palavras de Marisa Eboli (2018), segundo especialistas de educação acadêmica, é superar os feudos e as ilhas de vaidade no corpo docente para que seja possível compartilhar as experiências e fomentar novas ideias: “[...] e também a superação da produção de conhecimento enclausurado em ‘gaiolas epistemológicas’ que separam as disciplinas e criam um mundo excessivamente compartimentalizado e fragmentado[...]”. Existe um consenso de que é preciso aproximar a academia e as empresas para repensar o tradicional currículo, que deve buscar a inter e transdisciplinaridade.

As corporações precisam ter mais presença nas Universidades acadêmicas - em eventos, seminários e aulas - trazendo exemplos práticos

para ajudar alunos a pensar a partir da realidade. Se o conhecimento se desenvolve também a partir do fazer, que os alunos possam aprender a partir da realidade, e não apenas de aspectos teóricos hipotéticos (EBOLI, 2018, p. 35).

Dessarte que aprimorar os processos educacionais e se aproximar de modo organizado e sistemático tornaram-se questões centrais para as Universidades e as organizações. Uma vez que a tarefa de atualizar continuamente a base de conhecimento de um empregado, diz Marisa Eboli (1999, p. 61), é muito grande e audaciosa, as universidades corporativas estão unindo forças com as universidades tradicionais e conciliando os objetivos do empregado individual, da corporação e da instituição de ensino em uma parceria a três, benéfica para todas as partes envolvidas.

Até porque, as universidades corporativas, para Jeannie Meister (1998, p. XXVIII), é mais que “departamento de treinamento revestido de um novo nome”; elas representam um esforço notável para desenvolver, em funcionários de todos os níveis, as qualificações, o conhecimento e as competências necessárias ao sucesso no trabalho atual e futuro.

O nome Universidade Corporativa é uma alegoria, um nome fantasia. O que caracteriza a educação corporativa é a sua vinculação estratégica com a vida da empresa. Com efeito, o que caracteriza a educação corporativa é a sua vinculação estratégica com a vida da empresa. Com efeito os programas, os cursos e as ações educacionais devem ser concebidos e desenhados para bem atender a estratégia do negócio, olhando igualmente para o futuro e para fora da organização. Todas as soluções educacionais devem refletir sua cultura organizacional. (CASTRO; EBOLI, 2013).

Não se defende aqui, diz os autores, uma correspondência mecânica e óbvia entre curso e trabalho, mas é preciso que se identifique um uso provável para o aprendizado. A universidade tradicional tem linhas claras e bem trilhadas acerca do que é próprio às suas atividades. Faz ensino superior, pesquisa, extensão e outras atividades - fim. Em contraste, a universidade corporativa é um instrumento, um meio para apoiar a organização melhorar suas atividades-fim. Por não ser universidade, ganha vantagens em muitas direções, possuem autonomia para

elaborar cursos e programas sobre o assunto que interessar, contratando quem desejar, com a duração que parecer apropriada em cada situação sem a necessidade de prestar contas a nenhuma legislação. (CASTRO; EBOLI, 2013). O conceito de Universidade Corporativa (UC), para Marisa Eboli (1999, p. 59), corresponde à implementação dos seguintes pressupostos: 1) **Objetivo principal**; desenvolver as competências críticas em vez de habilidades. 2) **Foco do aprendizado**; privilegiar o aprendizado organizacional, fortalecendo a cultura corporativa e não apenas o conhecimento individual. 3) **Público alvo**; públicos interno e externo (clientes, fornecedores e comunidade) e não somente funcionários. 4. Acrescenta ainda, o que caracteriza a UC é sua vinculação estratégica coma a vida da empresa.

Em se tratando de estratégia, a participação de organizações e Universidades na busca pela inovação se intensificou, e isso tem contribuído para a criação de espaços mais colaborativos estratégicos e especializados, como, por exemplo, os hubs. Nesse espaço colaborativo, ocorre a troca de informações e de conhecimentos, além do compartilhamento de visões e estratégias, simulações, testes e construções de protótipos de produtos e equipamentos, com objetivo de que sejam desenvolvidas soluções conjuntas ou mesmo oferecidas novas tecnologias ao mercado.

Na medida em que as parcerias entre Universidades e empresas se intensificam sob a forma de criação de programas de cursos e de graduação personalizados para diferentes públicos, parcerias em projetos de pesquisa, consultorias, convênios, intercâmbios e licenciamentos de serviços e patentes e outras formas de parcerias, as universidades deverão passar por uma profunda mudança de visão, que exigirá intensas alterações em suas estruturas e que possivelmente, precisarão ser repensadas para uma sustentabilidade futura.

Mais que diferentes soluções, diferentes projetos educacionais, escolares e pedagógicos, novos ambientes educacionais, currículos multitemáticos, diferenciação pedagógica, será de extrema importância as universidades romperem com as diversas camadas de verticalização de suas hierarquias firmadas na centralização de tomada de decisão por um grupo de pessoas que em muitas situações não estão conectadas com

a vida da instituição e com os seus propósitos de sua vocação. Pouco mudará ter uma área de soluções educacionais se a estrutura, o modelo de pensar e de realizar parcerias e de ensinar permanecer a mesma. “Será preciso coragem, pois o maior risco é não arriscar”, como diz Antônio Novoa (2019).

A revolução digital e as novas demandas da sociedade exigem uma nova educação. As universidades acadêmicas e as universidades corporativas precisam repensar seus espaços e unificar suas agendas, em um contexto de fronteiras cada vez mais tênues. (EBOLI, FISCHER, MORAES, AMPORIM, FERRAZ, 2018).

Palavras finais

O futuro da Universidade passa pela sua metamorfose e o que está em discussão é a mudança da sua forma, dentro e fora, é a criação de um novo ambiente universitário e de uma nova relação com a sociedade. A criação deste novo ambiente implica dar tempo ao tempo na educação superior, na valorização da formação, na participação e na porosidade com a cidade.

Se não mudarmos o ambiente educacional, de pouco servirão as melhores intenções pedagógicas. (NÓVOA, 2018, p. 20). O autor enfatiza que a valorização e a revitalização da pedagogia exige um investimento idêntico ao que se faz na ciência e na pesquisa e que demanda a construção de novas práticas, a procura de novas maneiras de ensinar, um esforço para recuperar o entusiasmo perdido do gesto educativo.

O produtivismo e o tecnicismo com o seu imediatismo que invadiu as universidades também é uma grande preocupação por parte do autor, pois o papel decisivo das universidades na descoberta, na invenção e na transposição do conhecimento para a economia e para a sociedade é dificilmente previsível e controlável e, por isso, não pode ser posto numa lógica de investimento/benefício. Conforme já abordamos neste artigo, todas as tecnologias têm uma base científica e o autor salienta que a grande “utilidade” das universidades é trabalhar no que ainda não se sabe, nem se conhece, é permitir que esta base cresça e se desenvolva, frutifique, pois os resultados chegarão mais tarde.

Outro ponto de atenção é que a educação superior não se define apenas na fronteira da aprendizagem, mas há um tempo mais amplo da relação humana, da lenta apropriação do conhecimento, da leitura, da investigação, da descoberta, o qual tornamos adultos e que a pedagogia não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou didáticas. Sem falar da tal “empregabilidade” que não é o problema em si, mas a prevalência de uma visão estreita do trabalho universitário. Como afirma Marisa Eboli (2018, p. 37), “A nova pedagogia inclui permitir que os aprendizes contem a seus mestres suas experiências e expectativas, e que esses relatos sejam usados no processo de ensino.

Destarte, é impossível ignorar o impacto da revolução digital, e como observamos no caso de Harvard, a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas a universidade não pode abdicar de ser um lugar de construção comum e, para Antonio Nóvoa (2019, p. 4), este “comum” não vem de comunidade de identidade, mas, sim, de comunidade de trabalho, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias.

Formar cidadãos críticos, como agentes de mudança cultural e social, no exercício pleno de sua cidadania e aptos ao diálogo e ao fazer comum numa sociedade fragmentada, complexa e global e com uma formação mais realista do ambiente que encontrarão depois de formados não se faz de forma isolada e apressada.

À vista disso, para alguns especialistas em educação acadêmica e educação corporativa, as universidades necessitam reconstruir esta conexão com o mundo corporativo, no fomento ao diálogo permanente e enfatizar que a tecnologia, para ser transformadora, deve estar alinhada com a solução dos problemas sociais e culturais das organizações com foco na construção da cidadania.

Uma vez que a tarefa de atualizar continuamente a base de conhecimento de um empregado é muito grande e audaciosa, as universidades corporativas estão unindo forças com as universidades tradicionais, conciliando os objetivos do empregado individual, da corporação e da instituição de ensino em uma parceria a três, benéfica para todas as partes envolvidas. Apesar de todas as dúvidas, temos uma certeza; as

universidades vão transformar-se profundamente nos próximos anos. Essa transformação exigirá ousadia, ambição, procurar novos caminhos, construir instituições diferentes.

Referências

BOTO, C. Antonio Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação Pesquisa**. São Paulo, v.44, p. 1-24, 2018.

CASTRO, C.M, EBOLI, M. Universidade Corporativa: Gênese e questões críticas rumo à maturidade. **RAE.**, v.53, n.4, 2013, jul-ago.

EBOLI, M.; FISCHER, A.; MORAES, F.; AMORIM, W.; FERRAZ, A. Concorrência ou Convergência. **Revista Educação**, v. 17 n. 2, 2018, março-abril.

EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil**. Muitos olhares. São Paulo. Editora Atlas. 2014.

_____. **Educação Corporativa no Brasil**. Mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004

_____. Universidade corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de administração? **Revista de Administração**, São Paulo v.34, n.4, p. 56-64, 1999, out-dez.

FILATRO, A. **Inovação na Educação Corporativa**. São Paulo. Saraiva Educação, 2019.

HARVARD MEDICAL SCHOOL. **The new curriculum at Harvard Medical School**. Harvard Medical School, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yLDFfeKmfsw>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

KOSSLYN, S. A Universidade do Futuro. **Revista Veja**, n. 2637, 02 de Abril de 2014.

MEISTER. J.C. **Corporate universities: lessons in building world class work force**. New York, McGraw-Hill, 1998.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Nothing is new, but everything had changed:** a viewpoint on the future school. *Viewpoint Controversies*. Springer, 2020. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09487-w>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação em um momento de metamorfose escolar. **Educação e Realidade**, v 44, n.3, p.1-15, 2019.

_____. **O futuro da universidade:** O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, v.14, n.29, 2019, jan-abr.

_____. **A modernização das universidades:** Memórias contra o tempo. *Revista Portuguesa*, v 31, n. e, p. 10-25, 2018.

_____.; AMANTE, L. Em busca da liberdade: a pedagogia universitária do nosso tempo. **REDU- Revista de Docência Universitária**, v.13, n.1, p. 21-34, 2015.

Capítulo 10

ENTRE AS CIRCUNSTÂNCIAS DO PRESENTE E AS PERSPECTIVAS DE FUTURO DA EDUCAÇÃO: A *INTERNET* COMO UNIVERSO COMUNICATIVO

Isabel Orestes Silveira¹

Luana Guerrero Mucciolo²

Tamires Raiane C. dos Santos³

Introdução

A comunicação pressupõe convivências, relacionamentos e nos remete ao pensamento ancestral de que o ser humano é também dependente de outros para sua sobrevivência enquanto espécie. Assumimos então, que o homem é um ser dotado de inteligência e se desenvolve num contexto sociohistórico, ou seja, ele sente a necessidade de estar em grupo e por isso, em qualquer aspecto do convívio, as inter-relações acontecem conforme cada indivíduo estabelece suas trocas, num jogo de ações comunicativas em que se destaca a linguagem (verbal e não verbal). Vale dizer que o termo “comunicação” será utilizado de forma abrangente nesta pesquisa, compreendendo todas as formas espontâneas de comunicação, se estendendo àquelas que se processam através dos meios tecnológicos.

É inegável o fato de que dentre tantas mudanças vivenciadas no âmbito social, o avanço tecnológico possibilitou transformações contundentes na área da comunicação, especialmente porque vemos emergir, no mundo todo, o acesso às informações que são possibilitadas pela

1 Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Mestre pela Universidade Estadual Paulista (IA/UNESP/SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Arte e História da Cultura da U. P. M. e da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM). E-mail: isasilveira@mackenzie.br

2 Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bacharel em Designer de Moda pela Faculdade Santa Marcelina (SP). E-mail: luanaguerreromucciolo@gmail.com

3 Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. MBA em Marketing Digital pela Universidade Anhembí Morumbi. E-mail: thmsraiane@gmail.com

internet. No mercado surgem importantes aparatos e dispositivos tecnológicos que promovem e aquecem o desejo do consumo. Cada novidade traz consigo a necessidade de readaptações, reestruturações e novas formas de intervenção e uso. No entanto, para outros, há a necessidade de se atualizar e buscar cada vez mais a alfabetização digital, ou seja, uma emancipação, domínio para o letramento e ainda, o acesso à *internet* de qualidade. Afinal, não obstante a velocidade com que os equipamentos são disponibilizados, fica claro o abismo que distancia grande parcela da sociedade ao acesso as tecnologias. Milhares não possuem o mínimo para sua sobrevivência e para a manutenção da qualidade de vida, que dirá para o consumo de bens e produtos digitais.

Todavia, as mudanças tecnológicas e mesmo os avanços científicos, não poderiam prever o cenário caótico proporcionado pela pandemia que marcou o final do ano de 2019 e continua estendendo seu alcance devastador para o ano de 2021. Destacam-se sociedades como o Brasil, que enfrenta no cenário atual, desafios de toda ordem, especialmente para com a população mais vulnerável. A realidade brasileira é trágica por conta da pandemia causada pelo Covid-19 e o número de óbitos tem crescido a cada dia. Segundo levantamento do Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2.494 novas mortes pela doença foram registradas nas últimas 24h e o país tem 428.032 óbitos acumulados (CONASS, 12/05/2021). Em meio à crise planetária em que o mundo parou, a fim de chorar seus mortos e reorganizar a vida, alguns prosperaram enquanto outros estão em extrema pobreza.

Não obstante as desigualdades socioeconômicas tão sérias, que precisam ser discutidas, essa reflexão lança o olhar para o contexto educativo de milhões de crianças, jovens e adultos espalhados pelo imenso território brasileiro, os quais interromperam seus estudos, por conta da necessidade de distanciamento social. O contexto pandêmico, dentre tantas áreas, afetou também a Educação formal e o ensino continua sendo uma atividade para poucos privilegiados, pois o acesso à *internet* e aos recursos tecnológicos, indispensáveis nesse formato de ensino remoto, não é acessível para muitos.

Dada a abrangência de temas tão preocupantes, candentes e complexos, os quais demandariam maior rigor de análise, recorta-se para essa reflexão o aporte tecnológico, especificamente o ensino remoto, que em meio à crise, destacou ainda mais a *internet* como um espaço para os professores que, de uma hora para a outra, migraram da dimensão física – espaço presencial –, para o ambiente digital, em que se colocam novos desafios para as ações comunicativas entre docentes e discentes.

As instituições de ensino que conseguiram adaptar-se ao formato ou modelo de ensino remoto e investiram em tecnologia, encontraram modos de promover a comunicação entre alunos e professores, a fim de manter o ensino via plataformas de videoconferência através da *internet*.

Por isso, essa pesquisa intenta problematizar as circunstâncias do momento presente com o seguinte questionamento: quais são os novos desafios impostos à prática laboral dos docentes e o aproveitamento dos alunos no contexto remoto, uma vez que compartilham o desafio de manter uma comunicação no ambiente do ciberespaço devido a pandemia? A problematização recai sobre o fato de que todos precisaram encontrar recursos internos (fenômenos cognitivos e emocionais) e recursos externos (tempo, adaptação, tecnologia) para o enfrentamento de uma situação de calamidade pública mundial.

O objetivo será destacar aspectos relativos ao ensino e aprendizagem no espaço digital. Uma mudança que vem exigindo novas formas de adaptação, aprendizado e trocas comunicativas entre docentes e discentes. Especificamente, o que se quer investigar, são os aspectos referentes à participação, às trocas, às proximidades e distanciamentos, que se fazem desafiadores nas propostas pedagógicas e nas metodologias aplicadas, uma vez que esse novo formato de ensino remoto difere das aulas em modalidades EAD – Ensino a distância – que é uma proposta de cursos *on-line*, o qual muitas instituições oferecem como uma alternativa para que os estudantes interessados encontrem horários flexíveis de estudos e invistam em sua formação. Deste modo, cursos de modalidade EAD são previamente estabelecidos com uma trilha para o aprendizado.

O ensino remoto, ao contrário do EAD, foi sendo estruturado por muitas instituições de ensino ao longo do ano de 2020 e continua

sendo utilizado em 2021 como alternativa para que alunos e professores fomentem o aprendizado nesses tempos de distanciamento social. Ao observar a realidade presente, intenciona-se prospectar o futuro desse modelo. Será um esforço por avaliar a prática docente e as estratégias educacionais e comunicacionais que se dão em ambientes digitais e as possibilidades de interação dos indivíduos neste espaço público multi-direcional, que está possibilitando uma comunicação mais ágil independentemente da localização geográfica.

Com o intuito de compreender essa realidade opta-se por uma metodologia de abordagem qualitativa “[...] por se tratar de uma abordagem descritiva da realidade [...] que não são passíveis de serem objetivados, cujo resultados não são quantificáveis e, sendo assim, as informações obtidas são analisadas de maneira indutiva” (SAKAMOTO; SILVEIRA, 2014, p. 47). O aporte bibliográfico poderá sustentar o pensamento sobre o ensino e a prática docente com autores como Freire (1996) e Nóvoa (1992; 2007; 2020). Guizzo, Marcello e Müller (2020) dentre outros, lançarão luzes sobre o contexto tecnológico e o ensino.

Após uma breve reflexão sobre a tecnologia e as vantagens, desvantagens e os desafios do ensino remoto, destacam-se o depoimento de 08 participantes, sendo 04 professores e 04 alunos em diferentes idades, os quais compartilham seus pensamentos sobre o contexto que vivenciam na prática, quer seja no trabalho educativo quanto com a aprendizagem. A análise que se pretende será detectar se existem ganhos, ou seja, rendimento qualitativo no aprendizado e na relação professor-aluno. Pela amostra em forma de relato, buscou-se respostas espontâneas.

Será possível observar, ainda que de forma geral, o depoimento sobre a realidade dos envolvidos. É importante que se diga que os participantes foram contactados devido a aproximação com as autoras e puderam colaborar com essa pesquisa na medida em que relatam suas vivências, as quais se mostram reflexos de muitas outras experiências atuais quando se pensa no professor e no aluno mediados pela tecnologia.

Espera-se, com tais procedimentos metodológicos, discutir os limites, avanços, retrocessos e ameaças do universo do aprendizado em

ambiente remoto. A relevância do estudo justifica-se com a possibilidade de se ampliar o diálogo sobre o ser humano e o processo educativo. Ainda que a pesquisa seja preliminar, considera-se que o resultado obtido poderá contribuir para estimular o diálogo sobre a prática educativa nesse novo contexto brasileiro.

Ensino remoto: vantagens, desvantagens e desafios

Os avanços tecnológicos se propagaram pelo mundo impulsionando a maneira como o ser humano adquire e difunde informações e busca conhecimento, além de se tornarem ferramentas fundamentais de comunicação que superam os limites geográficos entre os indivíduos.

Assim, entende-se que o ato educativo acontece dentro e fora da escola, com inúmeras mediações e de forma ampliada, pois é no contexto social e nas diferentes etapas do desenvolvimento humano que a ação comunicativa opera em forma de trocas interativas, contribuindo para a busca do conhecimento. Então, aprender envolve uma dinâmica ativa, sensível e cognitiva, que se traduz em desejo por descoberta, pela busca por respostas, envolvimento com diferentes meios e linguagens, disposição do corpo e da mente para um agir rumo ao aprendizado. Isso, significa que o ciberespaço entendido como universo de possibilidades para a obtenção de conhecimento, informação, comunicação e diversão, torna-se um território, um espaço, um ambiente repleto de dados disponíveis em rede, para que o aprendizado também aconteça, para que as pessoas construam comunidades e exerçam interações de toda ordem.

Considerando que a era digital trouxe consigo mudanças nas relações entre indivíduos e na interação e no consumo de determinados conteúdos, é natural que a área do ensino se aproprie das tecnologias como recurso pedagógico e faça uso da *internet* como aporte e instrumento para facilitar a comunicação entre discentes e docentes, especialmente para cumprir a determinação publicada, pelo Ministério da Educação (MEC), a Portaria nº 343/2020, de 17 de março de 2020 que propõe a substituição integral das aulas presenciais pelos meios digitais como uma alternativa para dar continuidade às atividades escolares em virtude da pandemia de Covid -19 (BRASIL, 2020).

Essa rápida mudança de realidade foi uma surpresa para toda a população, e atingiu diversas áreas, especialmente a Educação formal, que foi convocada subitamente a mudar seus modelos tradicionais de ensino presencial para a condução remota com total dependência de aparatos tecnológicos, a fim de que, o ensino fosse possível sem prejuízo. Deste modo, professores e alunos precisaram se adaptar a essa nova realidade do ensino-aprendizagem.

Após mais de um ano em que o modelo de ensino remoto foi introduzido e adaptado, alguns autores e pesquisadores da área da Educação se pronunciaram para expor suas opiniões relacionadas ao tema. O ex-ministro da Educação de Portugal Nuno Crato concedeu uma entrevista ao Educare.pt (OLIVEIRA, 2021), e ressaltou a importância das novas tecnologias para a Educação, mas como auxiliares, deixando claro que o contato presencial é imprescindível. Crato (*apud* OLIVEIRA, 2021), afirma ser importante a avaliação da eficácia do ensino e das falhas no conteúdo passado e sustenta sua fala afirmando que tanto o ensino presencial, quanto o ensino à distância não devem seguir princípios diferentes, ou seja, um e outro devem ser ministrados garantindo-se a qualidade e o aproveitamento. Desta forma, quer seja presencial ou remoto, precisam ser estruturados, ter metas objetivas, exposições e interações com os alunos, tarefas claras e espaçadas, atenção às dificuldades, entre outros aspectos. (OLIVEIRA, 2021, p. 03).

Nóvoa (2020) confirma os argumentos apresentados e diz que apesar de ser bastante útil, o ensino remoto não substitui o ensino presencial. O autor afirma que o futuro deve ser a mistura dos dois elementos, mas seria impossível o ensino voltar ao que era antes da pandemia, bem como se transformar inteiramente passando a ser apenas remoto. Ainda considerando os argumentos do autor, destaca-se sua preocupação com o prejuízo do ensino *on-line* para com as classes populares e sobre isso afirma:

Os governos têm sido imprudentes e até insensatos. Devemos reconhecer o esforço para manter uma certa “continuidade educativa”, com resultados aceitáveis para as classes médias, mas desfavoráveis para as classes populares. Todos referem que o recurso ao digital

provoca ainda mais desigualdades, mas pouco, ou nada, tem sido feito para ultrapassar esta situação. (NÓVOA, 2020, p. 01).

Porém, ainda não é fácil mensurar os ganhos qualitativos que os alunos estão obtendo, apesar de estarem tendo aula remota. De acordo com Mesquita, Piva e Gara (2014, p. 48) diversos fatores devem ser considerados previamente para que um curso *on-line* seja eficaz, desde analisar o domínio tecnológico dos alunos até testar e estudar e os programas a serem utilizados.

Entretanto, o cenário trazido pela pandemia impossibilitou o preparo, o aprofundamento e o aperfeiçoamento prévio para os docentes ministrarem as aulas remotas. E assim, precisaram conhecer as tecnologias, plataformas e métodos eficazes para ministrar aulas e garantir o planejamento estruturado, ainda que adaptado. Todos esses fatores fizeram com que os professores dobrassem ou até triplicassem suas cargas horárias para que conseguissem dar conta de exercerem suas funções.

Paulo Freire (1996) utilizava-se em seus textos de algumas expressões contundentes para alertar os professores de suas responsabilidades e dentre tantas falas persuasivas dizia ser “dever” do professor “dar suas aulas”, porém não desprezava aspectos relativos ao ambiente adequado, para o exercício da profissão docente e, dizia:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 34).

Essas “condições favoráveis” das quais o autor se referia, se atualizam nos dias de hoje, pois muitos professores não as possuem. A falta de local adequado para o trabalho e o custo da *internet* é um problema para grande parte dos educadores que precisam dar aulas em seu espaço doméstico. As noções de espaço e tempo foram completamente distorcidas, já que a casa, além de suas funções prévias, passa a ser também

a escola e o escritório. De igual modo, o ambiente dos educandos foi afetado e prejudicado.

O ambiente familiar ganhou maior complexidade uma vez que muitos pais, de crianças pequenas, passaram a trabalhar em casa e como seus responsáveis, muitas vezes precisam auxiliar os filhos nas aulas *on-line*.

Pais e filhos reunidos em casa por dias a fio podem até lembrar um ambiente de férias familiares. Mas a realidade imposta pelo novo coronavírus, que chegou com o ano letivo em andamento e muitos dos adultos de volta ao trabalho, não tem nada de lúdico. Sem poder sair, as famílias precisam, agora, conciliar as atividades de todos os moradores em um único ambiente. Para que consigam atravessar o período da melhor forma, segundo especialistas, é preciso calma e foco no presente para reinventar a rotina da casa. (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020, p. 05).

Por isso, é importante pensar no fato de que, apesar da tecnologia ter sido um instrumento de extremo valor nesse momento, existem grandes desvantagens em seu uso.

[...] A pandemia revelou a grande dedicação dos professores e escolas e a grande adaptabilidade dos alunos e famílias – isto em termos gerais. Mas também revelou que há famílias e alunos com grandes dificuldades e que essas dificuldades se agravaram sem o ensino presencial. [...]. (OLIVEIRA *apud* CRATO, 2021, p. 02).

Além disso, é possível citar outras desvantagens no uso das novas tecnologias. A rede e seu grande acúmulo de informações e usuários podem sofrer sobrecargas, o que desestabiliza o sistema quando grande parte da população está em uso. Principalmente no horário comercial, fazendo com que haja problemas na conexão e a impossibilidade de alunos ou professores participarem das aulas *on-line*. Essas interferências e problemas técnicos se constituem em mais um agravante para a comunicação e o aprendizado.

Ademais, a *internet* também pode acarretar problemas psicológicos com seu uso abundante, tanto nos alunos, quanto nos professores. Nesse

aspecto, Mesquita, Piva e Gara (2014, p. 36) afirmam que: “Em muitos casos, a exposição a ambientes tecnológicos pode causar alterações de humor e dificuldade de concentração.” Nesse sentido, a comunicação pode ser lesada, causando uma subtração informacional, prejudicando assim a emissão e a recepção da mensagem que se deseja passar.

Freire (1996, p. 34) afirmava: “a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande”. Ampliando essa afirmativa, é interessante considerar o que Nóvoa (2007) afirma, a respeito dessa “grande” responsabilidade do professor, uma vez que a sociedade lançou para a escola muitas tarefas, que ao longo do tempo foram sendo apropriadas pelos professores com grande voluntarismo, levando a um “transbordamento da escola e sobrecarga dos professores”. Nesse sentido, o contexto atual se torna outro desafio educativo para os professores: “manter os alunos focados e atentos nas aulas” (MESQUITA; PIVA; GARA, 2014, p. 57). Tarefa ainda mais complexa e trabalhosa quando se trata de aulas remotas.

A *internet* pode ser um local dispersivo, uma vez que o aluno busca um link para consultar o tema discutido em aula e muitas vezes, acaba mudando de caminho e assunto. Outro aspecto negativo recai sobre o fato de que nas aulas *on-line* é muito mais fácil para os alunos se ocultarem atrás dos computadores e não participarem das aulas da mesma forma que participariam presencialmente (MESQUITA; PIVA; GARA, 2014, p. 58).

Apesar dos pontos negativos apresentados, entende-se que as novas tecnologias podem manifestar outro aspecto. Pode-se considerar que há vantagens se for bem direcionada e facilitar o aprendizado em contexto de isolamento e ensino remoto: “Nas mãos de professores e alunos, com sensibilidade e tato pedagógico, o digital tem potencial e pode ser um instrumento importante para apoiar as mudanças necessárias na educação e no ensino” (NÓVOA, 2020, p. 02). O autor também compara esse novo ambiente escolar com uma grande biblioteca e segue dizendo que “a pandemia mostrou que não se aprende apenas através de aulas”. Portanto, é possível enxergar elementos positivos no ensino, mesmo em meio ao caos gerado pela pandemia. Assim, os ambientes digitais

propiciam informações para os alunos e professores, e se tornam o meio concreto de comunicação durante esse período de isolamento social. “A mediação propiciada pelas tecnologias emerge, então, como um esforço para que os laços sejam mantidos e parece, pois, buscar naturalizar e fortalecer, na qualidade de estratégia que é, os usos da tecnologia como facilitadores (da aprendizagem, das relações interpessoais) [...]” (GUIZZO, MARCELLO E MULLER, 2020, p. 04). O que os autores desejam ressaltar é o fato de que os ambientes digitais propiciaram um aporte dinâmico, isto é, há uma gama de alternativas capazes de favorecer a transmissão do conhecimento e das trocas comunicativas, uma vez que o contato presencial não está sendo possível.

Outro fator que pode ser considerado positivo, nesse formato de aulas remotas é que os alunos podem vir a exercitar maior autonomia: “[...] Essa autonomia pode ser descrita como a habilidade de ‘aprender a aprender’. Os alunos em ambientes virtuais podem aprender a possuir comportamentos como a disciplina, o autocontrole, a iniciativa própria e a autogestão”. (MESQUITA; PIVA; GARA, 2014, p. 60). No que diz respeito a essa habilidade importante que é a autonomia, vale lembrar novamente que Paulo Freire (1996) considerava ser este um aspecto fundamental para a vida, tanto para educadores como para os educandos.

Outras habilidades importantes que os alunos podem desenvolver no ensino *on-line* são: “fluência no uso de tecnologias de aprendizagem online; habilidades interpessoais e de comunicação; valorização da interação e do compartilhamento de informações e a capacidade de estar sozinho.” (MESQUITA; PIVA; GARA, 2014, p. 61). Todavia, os autores destacam ainda, alguns fatores que devem ser observados pelo professor, procedimentos que visam facilitar e melhorar a realidade desta modalidade de ensino.

[...] no ensino remoto é decisivo simplificar: ter atividades curtas e focadas, se possível ter também aulas mais curtas, mais focadas e mais frequentes, ter práticas de estudo e de treino alinhadas com a matéria tratada nas aulas e com a progressão dos manuais. Há a tentação de dar muitas tarefas aos alunos, de oferecer muitos recursos adicionais, de lhes dar muitas referências suplementares. Ou seja, há a tendência

a complicar. Deve-se fazer exatamente o contrário. (OLIVEIRA *apud* CRATO, 2020, p. 03).

Outro elemento importante a se considerar nas aulas remotas é fazer com que o aluno se sinta inserido no contexto da melhor forma possível. Para isso o docente deve fortalecer “o sentimento de conexão e pertencimento em contextos online. Integrar estratégias para a construção das comunidades no projeto pedagógico do curso [...]”. (MESQUITA; PIVA; GARA, 2014, p. 63). Isso faz com que a comunicação entre os alunos através das novas tecnologias seja mais eficaz e de melhor aproveitamento para os discentes.

Independentemente de haver aspectos positivos ou negativos sobre o uso das tecnologias digitais para o ensino remoto, destaca-se o fato de que o ensino continua sendo um desafio no presente e para o futuro, seja ministrado presencial ou remotamente. Os desafios para o cenário brasileiro são inúmeros, especialmente os relacionados à exclusão digital, uma vez que a pandemia intensificou o universo dos conectados e evidenciou o contexto daqueles que não têm acesso à tecnologia.

A partir de todos os argumentos expostos, fica um questionamento em relação ao futuro do ensino e de que forma esses contextos podem influenciar a Educação no futuro. As opiniões de pesquisadores sobre o tema podem divergir, porém grande parte acredita que não será possível voltarmos com os moldes anteriores à pandemia.

Apesar dessa convicção, existe também a opinião popular de que o ensino remoto não será a melhor opção após a pandemia, porém:

[...] Sustentar o confinamento, para sempre, da educação em espaços domésticos ou familiares seria abdicar de uma das mais importantes missões da escola: aprender a viver com os outros. Acreditar que nada vai mudar ou que tudo vai mudar rapidamente são duas ilusões igualmente absurdas. Em educação, as mudanças são sempre longas, fruto do trabalho de várias gerações. (NÓVOA, 2020, p. 02).

Portanto, tais argumentos sugerem um meio termo, em que os pontos positivos do ensino remoto sejam trazidos para o cotidiano escolar, bem como a sociabilidade entre crianças e adolescentes – fato de

vasta importância para o desenvolvimento e a formação desses sujeitos – continuem presentes nas ações pedagógicas futuras.

Olhar retrospectivo e depoimentos

No depoimento de 04 professores sobre suas respectivas práticas laborais durante o período em que o mundo foi impactado (2020/21) pela pandemia de Covid-19, observa-se respostas interessantes que confirmam que a vida é feita de uma urdidura entre o racional e o emocional na experiência de ensino-aprendizagem.

Importa destacar o papel fundamental que a comunicação pode proporcionar no relacionamento entre professores e alunos, porém destaca-se o fato de que o ensino presencial continua sendo imprescindível.

Professor Participante – 1:

< Eu ministro aula para o Ensino Médio (alunos de 15 anos aproximadamente) em uma Escola pública: Bairro Vila Alpina, São Paulo. A transição da modalidade presencial para *on-line* foi muito complexa. Professores, equipe gestora, Secretaria da Educação, todos com muitas dúvidas, dificuldades e incertezas, sobretudo, nos primeiros momentos de implantação dessa modalidade. O planejamento pedagógico e o plano de aula não foram efetivados totalmente. Muitas dificuldades por parte dos alunos. Os alunos não dispõem dos recursos necessários, como por exemplo: celular, *tablet*, *notebook* e principalmente *internet*. Os alunos tiveram acesso a aula remota por meio do Centro de Mídias, *Classroom* da escola e pelo *WhatsApp*.

Fomos orientados pelo Centro de Mídias, entretanto, eram muitas as informações para serem assimiladas em tão pouco tempo. Todos nós éramos e ainda somos aprendizes. Isso vale para os professores, equipe gestora, alunos e Secretaria da Educação.

O processo de aprendizagem dos alunos, aconteceu de forma muito lenta, quase parando. A relação entre alunos e professores foi fria, além das inúmeras dificuldades que ambos possuem. Essa relação fria dificulta ainda mais esse processo como um todo. O currículo da escola precisou ser adaptado à nova realidade existente.

A maior dificuldade que enfrento é a ausência dos alunos por diversos motivos. A participação nas atividades propostas tem sido um enorme desafio. Há uma enorme carência de recursos por parte dos alunos, sobretudo, alguns dados já citados, como por exemplo a *internet*, celular, *notebook* e ambiente adequado para estudar e desenvolver as atividades. A minha esposa foi contaminada pela Covid-19 e, teve sintomas leves, porém estávamos em férias. Assim sendo, não interferiu diretamente no meu trabalho. >

Professor Participante – 2:

< De repente, me vi diante da dificuldade de editar vídeos, para transformar aulas de 40 minutos em 10 - faltava recursos. Dou aula para duas escolas e há diferença do modo como trabalho na escola particular e para a escola pública, pois são duas vivências. Na pública usamos CMSP, e na escola particular - *Google Meet*. Na escola pública focamos em objetivos voltados para o aluno, porém no particular o foco foi totalmente no conteúdo. Na escola pública sem acesso, quase 35 alunos, e 3 alunos acessaram. Alunos sem computador em casa ou sem acesso à *internet*, quando tinha um bom número de alunos era porque o pai ou a mãe chegavam em casa. Outra plataforma usada era *Zoom*. Mas grosso modo “se vira”. Os professores meio que se apoiaram. Houve trocas, os alunos aprendiam e eu aprendia com eles. Um relacionamento de ajuda. O currículo da escola precisou ser adaptado com ajuda do CMSP, especialmente para a avaliação dos alunos que foi feito em plataformas como *Google Forms*, fotografias, vídeos, *Spotify*. Estamos nos adaptando, mas não sei dizer se os alunos estão interagindo, na escola Estadual a maioria não tem acesso.

O meu pai teve COVID-19 e eu tive que cuidar dele, foi bem complicado dar aula nesse contexto. >

Professor Participante – 3:

< Eu já dei aula para EJA, Fundamental II e Médio. Mas atualmente estou com 30 aulas de manhã de Português 1ºA/B/C/D/E/F e, duas eletivas de tarde com 9ºA. A escola é pública. Fica aqui na Zona

Leste, onde eu nasci e cresci, inclusive estudei na escola e tinham coisas que me incomodavam. Aí resolvi entrar no ensino. Comecei como categoria O (contratado) em 2013 fiz o concurso, 2017 me efetivei.

Engraçado, até eu diria. Nós víamos a pandemia de Covid-19, na China. Jamais pensei que chegaria aqui, cheguei a especular ainda em janeiro como seria passar por aquilo. Ai em março, chegou e Governador antecipou nosso recesso. Pensei que após o recesso iríamos voltar, mas não voltamos e tive que começar a trabalhar *on-line*, eu consegui me adaptar, mas não gosto, apesar de ter boa *internet* e computador. Foram totalmente refeitos os planos de aula para a troca de modalidade, primeiro porque nem todos os alunos tem acesso à *internet* e os que têm, na maioria das vezes não sabem usar mecanismos básicos, eles usam celular nas salas, dá a impressão que conhecem, mas eles não conhecem, sabem mexer na maioria das vezes só em redes sociais.

Usamos o Centro de Mídia e *Google Classroom*. Numa sala com trinta alunos, somente cinco entregam na maioria das vezes, a melhor média foi 10 no 1ºF, isso em 2020. Agora em 2021 a coisa melhorou, estamos usando o Meet para transmitir aulas, já estão aparecendo 20/25 alunos.

Nenhum treinamento prévio foi feito para os professores! Eu tenho conhecimento em tecnologia, porque também sou formado em T.I, mas muitos dos meus colegas de trabalho, não! Simplesmente nos foi imposto. Não é só os professores que não sabem lidar com a tecnologia, os alunos também não sabem mexer. Usar o *Facebook* e *Tik Tok* é uma coisa, agora usar *Word*, *Excel* é mais complicado.

Para quem estava já no ciclo Fundamental II ou Médio, 7º, 8º e 9º ano ou na 2ª série foi complicado, mas menos difícil, porque eles já sabiam das matérias, agora o 6º ano e no 1ª série do Médio foi complicado porque eles ficaram muito perdidos. Acho que tive aproveitamento de 30% do nível presencial, que já não era muito proveitoso.

Eu passava literatura num bimestre e gramática no outro, porém com a pandemia e nas eletivas comecei a passar conteúdos mais digitais na medida que está ligado à Língua Portuguesa. Quando vimos que mandar atividade e usar o *Google Classroom* não estava dando certo,

mudamos e começamos a pedir vídeos explicativos ou podcast sobre o tema, melhorou para avaliar os alunos.

Não sei quando irei voltar à sala de aula, os professores vão começar a ser vacinados, mas não sei quando tudo isso vai passar. A Covid também mexeu comigo. Eu e minha esposa e nossos filhos gêmeos de oito anos pegamos em julho, mas foi de forma leve. Porém, tive amigos que foram entubados, mas estão bem, apesar das sequelas. No meu ciclo de amigos mais próximos, ninguém morreu. Ainda bem. >

Professor Participante – 4:

< Eu leciono a disciplina de História em uma Escola Estadual para a faixa etária de 14 a 18 anos. Creio que nos primeiros dois meses foi o mais complicado pra mim e com o tempo fui me acostumando com a plataforma e os procedimentos padrões. Penso que para os alunos foi o mesmo, mas acredito que eles tiveram mais facilidade pelo contato prévio que possuíam. A grande maioria, digo que noventa por cento, dos alunos estiveram presentes, mas sempre tem aqueles que não conseguem ter acesso e isso me preocupa, pois atrasa o aprendizado do aluno, mas é complicado, já que nem todos têm as mesmas condições de acesso à *internet* e aos computadores. E o aplicativo que usamos é o *Google Meet*. Foi tudo de última hora, quando vimos já tínhamos que estar ministrando aula on-line e então fomos nos acertando com o passar do tempo até ficar tudo nos eixos.

O ensino segue o mesmo padrão, temos que seguir a regularidade do planejamento. Só que a aprendizagem é o ponto que me preocupa bastante, porque tenho sentido dificuldade de medir e avaliar, isso sem o contato direto com os alunos na sala de aula. Às vezes acho que os alunos estão entendendo, mas na verdade eles podem estar distraídos com o computador, celular ou simplesmente não conseguem focar na aula que rola na tela. Eu até cheguei a perguntar uma vez qual era a maior dificuldade que eles sentiam e o que me disseram foi justamente que o mais difícil é manter a atenção. Na minha opinião não estávamos e ainda não estamos preparados para nada disso, por muitas e muitas razões.

Continuamos seguindo o mesmo padrão de prova, trabalho, atividade. Temos que avaliar os alunos de algum modo e continuar cumprindo o nosso trabalho, nossa rotina, nossa meta. E o que podemos fazer de diferente? Olha, honestamente, eu não sei. Pensei em inovar, mas eu não sei como adaptar tudo isso de uma maneira que não seja boa “só pra mim”, porque preciso pensar no aluno, no que é bom pra ele também, mas talvez os professores do futuro, saberão lidar melhor com isso do que eu e meus colegas.

Eu não tive tanta dificuldade assim, com o tempo aprendi a lidar com a plataforma do *Google* e os procedimentos. A maior dificuldade que percebo são as aulas mesmo, a mediação e avaliação do ensino-aprendizagem, e o fato dos alunos estarem muito distantes da gente. >

Aluno Participante – 1:

< Sou aluno da 3^a. série do Ensino Médio. Estou conseguindo aprender mais em relação a ano passado, mas tem sido difícil recuperar o que não aprendi e difícil também entender que preciso usar quase todo o meu tempo e dedicação para estudar e renunciar algumas horas de distração e celular. Uso o YouTube ou CMSP- celular ou *notebook* tenho acesso fácil à *internet*. Diferentemente do ano passado, esse ano tem sido bem mais proveitoso, mas não o suficiente pra ser totalmente interessante. Eu vejo a vantagem: eu perco menos tempo em ônibus e tenho mais tempo para estudar; posso fazer a minha rotina de estudos de um jeito proveitoso para mim. Como desvantagens: não tenho contato com amigos e professores; nem sempre consigo tirar dúvidas na hora; em casa as distrações são muito maiores; se eu não levar a sério a rotina de estudo, eu não consigo aproveitar o tempo que me sobra pra estudar. >

Aluno Participante – 2:

< Sou aluno do 3^o. ano do Ensino Médio, de uma escola particular. No início de 2020, a adaptação foi complicada. Muitas distrações e pouco rendimento nos estudos. No meio de 2020 até agora, consegui me adaptar, prestar mais atenção nas aulas e desenvolver uma rotina durante essa situação. Uso o *Microsoft Teams*, Celular e *notebook* via

Wi-Fi. As aulas têm sido mais proveitosas, mas ainda é complicado estar 100% interessada nas aulas. Tiro dúvidas de conteúdos com os professores, me envolvendo e tentando manter um foco sobre a matéria discutida. As vantagens são: o conforto durante as aulas e a praticidade de poder assistir em qualquer lugar. As desvantagens são: a dependência da internet e de um dispositivo, muitas distrações, ser muito exaustivo permanecer em um único local vendo as aulas. >

Aluno Participante – 3:

< Eu estou no terceiro ano do Médio, aqui no meu bairro de Inácio Monteiro. Horrível, Mano, eu lembro da H1N1 que fiquei alguns dias em casa, no prezinho, era novo, mas achei muito ruim, achei que seria a mesma coisa, mas não foi, sinto saudades de zoar com meus amigos e até mesmo do conteúdo, a gente não valoriza até perder.

Uso o Centro de Mídia na Televisão, as aulas são confusas e *Google Classroom* que professores colocam um monte de coisas que a gente não entende.

Agora minha *internet* melhorou. No início da pandemia tive que trocar de internet agora eu tenho acesso à internet melhor, minha irmã tem 30 anos e meu irmão 23 anos, eles já não moram com a gente, tenho meu próprio quarto e computador, mas os professores não passam o conteúdo de forma certa, teve até uma que quis passar Seminário para gente, achei um absurdo.

Eu tenho problema com ansiedade, ficar olhando o dia todo para uma tela cansa. Eu tento ver o *YouTube*, mas não consigo aproveitar em nada. Eu conversei com os professores pelo *WhatsApp* para tentar aumentar meu interesse. Eles falaram que está ruim para eles também, a escola está tentando aderir ao *Classroom*, mas não estão dando acesso para gente. Alguns mandaram conteúdo pelo *WhatsApp* e melhorou um pouco.

Meus pais têm condições, a minha mãe é enfermeira e meu pai é dono de um mercado, então eles optaram para eu trabalhar depois que me formar, tento até concentrar no conteúdo, mas é complicado. Sinceramente, eu não consigo aprender nada, para não ficar sem aprender

porque algumas matérias me interessam, estou vendo vídeos no *YouTube*. >

Aluno Participante – 4:

< Já faz 3 anos que mantenho uma rotina diária de faculdade e trabalho. Sempre cansou, mas nunca foi tão exaustivo energeticamente. Eu estou indo alguns dias no trabalho, mas a grande maioria é feito de casa. Agora conseguimos adaptar definitivamente para a modalidade *on-line*. E posso dizer que pelo menos pra mim, tem sido bem difícil, monótono e exaustivo, mas graças a Deus tenho me reencontrado e me reerguido a cada dia. Você acorda, liga o computador, trabalha até 18h30 e 19h já tem que voltar pra frente do computador e ficar lá até 22h40 (e isso se der tempo de sair do computador, as vezes você nem sai), sabendo que no dia seguinte vai ter que fazer tudo de novo. E eu sei que tem gente que trabalha muito mais que eu e até muito mais tarde, então eu sei que essa dor é genérica e que muitos, senão todos, carregam seu peso, mas eu me recuso a aceitar que esse seja um modelo ideal de vida e sociedade e tampouco me conformarei com isso só porque é o que acontece com todos, aliás, acho que isso é razão para que ocorra justamente o contrário, isto é, a revolta. Mas com certeza o que me inspira e motiva interiormente é o estudo da Filosofia, não só na faculdade, mas principalmente aquele que faço por mim e comigo mesmo, lendo, escrevendo, pensando, falando sozinho, fazendo fichamentos, esquemas e resumos, me esforçando pra entender cada parágrafo em relação a outro, um livro e um autor em relação a outro, e, em meio a essa busca incessante pela verdade, me espantando com a sublime totalidade e ordem das coisas. Sem isso eu já teria entrado em um estado de vazio e negatividade para os quais eu tendo muito facilmente. Então vejo que a Filosofia e o filosofar constante me dão sentido, ou pelo menos me indicam, em meio ao caos. Se me deixasse largado nesse estado de coisas, eu me reduziria ao nada, acordaria, trabalharia, estudaria, dormiria e repetiria, sem direção, sem sentido, e seria como um mero corpo funcional com uma alma que, porém, estaria morta e vazia.

As vantagens acho do ensino remoto é um ganho de tempo, devido a locomoção, então você consegue ter mais energia pra se esforçar nas aulas e a principal desvantagem é a perda dessa ambientação e da interação humana, que estimula o interesse na maioria das vezes. >

Olhar reflexivo sobre os depoimentos

Alunos e professores vivenciam a experiência com as aulas remotas. Uma atividade que requer esforço de ambos os agentes envolvidos. Fica evidente que a interatividade dos alunos e professores e dos alunos com os colegas se tornam prejudicada por causa da distância física e a comunicação em ambientes de plataforma digital dificulta a iniciativa dos alunos em participarem das aulas. O fato de muitas vezes se tornarem ouvintes passivos, leva-os ao tédio dificultando o interesse e a retenção de conhecimento.

É interessante notar que os professores destacam que não houve um treinamento adequado e os que tiveram, consideram ter sido deficitário, o que deve ter agravado ainda mais a transição da modalidade presencial para a remota. O impacto provocado pela pandemia revela o despreparo e a falta de organização de muitas escolas quer publicas quer particulares, que abate os professores.

Observou-se que a tecnologia digital favoreceu o surgimento de diversos dispositivos para auxiliar o ensino remoto, mas é importante ressaltar que não se tornou um modelo ideal, uma vez que foi destacado as vantagens e desvantagens dessa solução temporária (o ensino remoto). Enquanto alguns professores encontraram facilidade, a maioria enfrenta os desafios em se adaptar, sem deixar de mencionar que muitos alunos mal têm a oportunidade de vivenciar o ensino remoto e ter contato com as novas tecnologias.

Considerações finais

Em tempos de calamidade pública, de crise planetária como é o caso da que vivenciamos por conta da pandemia de Covid-19, verifica-se que os procedimentos tecnológicos têm se mostrado uma alternativa

para reduzir o prejuízo da área de Educação, sem, contudo, garantir uma eficácia na comunicação e nas relações entre professores e alunos.

O ensino remoto, dependendo do contexto, torna-se um recurso viável, embora seja um investimento caro. Os mais privilegiados economicamente conseguem ter acesso. Por isso, pode-se afirmar categoricamente que a tecnologia digital e seus avanços reforçam as desigualdades.

Obviamente as abordagens que foram tratadas não se esgotam, ao contrário abrem-se como possibilidades de se continuar pensando as circunstâncias do presente e as perspectivas do futuro da Educação.

O esforço foi tentar compreender os avanços, limites e desafios do modelo remoto de ensino e pelo depoimento simples de alunos e professores, acalentar o desejo de que o leitor se identifique com as lutas de professores e alunos e, mantenha a esperança teimosa, resistente que persiste em esperar por dias melhores.

Albert Camus citado por Rubem Alves (2015, p. 13) encoraja com suas palavras ao mencionar:

Alguns dirão que tal esperança jaz numa nação; outros, num homem. Eu creio, ao contrário, que ela é despertada, revivificada, alimentada por milhões de indivíduos solitários, cujos atos e trabalho, diariamente, negam as fronteiras e as implicações mais cruas da história. Como resultado, brilha por um breve momento a verdade, sempre ameaçada, de que cada e todo o homem, sobre a base de seus próprios sofrimentos e alegrias, constrói para todos.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas. São Paulo: Pauris, 2015.

BRASIL. Constituição (2020). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 53. ed. Brasília.

CONASS. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Disponível em: <<https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUIZZO, Bianca Salazar. MARCELLO, Fabiana de Amorim. MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de Pandemia. **Educação e pesquisa** [online]. 2020, v.46, e238077. Epub Aug 10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100402&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 mai. 2021

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, António. E agora, Escola? **Jornal da USP**, 19 ago. 2020. Disponível em: <jornal.usp.br/?p=347369>. Acesso em: 15 mar. 2021.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro/SP. Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2021.

MESQUITA, Deleni, PIVA Jr. Dilermando.; GARA, Elizabete Briani Macedo. **Ambiente virtual de aprendizagem**: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância. São Paulo: Érica, 2014.

OLIVEIRA, Sara. A grande lição da pandemia é esta: nada substitui o ensino presencial. **Educare.pt**, 9 set. 2020. Disponível em: <<https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=175546>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. SILVEIRA, Isabel Orestes Silveira. **Como fazer projetos de Iniciação Científica**. São Paulo: Editora Paulus, 2014.

Capítulo 11

ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DIGITAL: ENTRE O IDEAL NEOLIBERAL JORNALÍSTICO E A REALIDADE DE EXCLUSÃO SOCIAL

Arthur Meucci¹

Gustavo Fernandes Américo Dainezi²

Introdução

A situação de pandemia global do coronavírus (SARS-COV-2) que se intensificou em 2020 exigiu uma política de isolamento social para controlar a contaminação do vírus, que provocou, de maneira caótica em nosso país³, uma abrupta ruptura na atividade educacional, obrigando-a a passar do ambiente presencial para o remoto em um curto espaço de tempo, sem uma infraestrutura comunicacional adequada e sem o treinamento dos educadores para o uso destas tecnologias.

As transformações dos processos e espaços educacionais pelos meios de comunicação foram listadas e documentadas na literatura acadêmica (CITELLI, 2014). Da EduComunicação às EdTechs, os campos têm se inter cruzado cada vez mais. Durante a pandemia, as escolas têm adotado duas soluções de massa: a modalidade de Ensino Remoto (ER) – que se baseia na transmissão de aulas síncronas ou assíncronas durante um horário regular de aula, semelhante ao presencial; e a modalidade de Educação a Distância (EaD) – que dispensa horários fixos e a interação síncrona com o estudante, em que o conteúdo das aulas é planejado e executado por uma equipe de professores e tutores.

1 Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Filósofo e Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: meucci@ufv.br

2 Doutorando e Mestre em Comunicação e Práticas do Consumo pela ESPM-SP. Relações Públicas pela Universidade de São Paulo. Pesquisador e Consultor do Espaço Ética. Bolsista PROSUP/CAPES. E-mail: dainezi@gmail.com

3 Ver mais em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2020-05-23/fui-assistir-as-aulas-dos-youtubers-diz-professora-sobre-ensinar-a-distancia.html>>. Acessado em: 11 abr. 2021.

Mediante tal cenário, o presente ensaio filosófico propõe conceituar esse fenômeno como Educação no Espaço Digital (EED), abrangendo todo tipo de relação de ensino-aprendizagem que não acontece em um espaço físico, mas por meio de recursos digitais que são mediados virtualmente pelos meios de comunicação, o que inclui o ER, a EaD, os aplicativos, os *sites* e as redes sociais. A modalidade de estudo não presencial se tornou mais acessível do ponto de vista econômico, geográfico, além de configurar mais segurança em tempos de pandemia, em comparação com as escolas e demais instituições de ensino não digitais. Nesse âmbito de pesquisa, é válido ressaltar que o caráter digital e não presencial tem levado estudiosos da área a se equivocarem quando desconsideraram em suas análises, o fenômeno espacial que, apesar de presente, não é aparente. Dessa forma, é preciso ter em mente, antes de tudo, que os educandos, mesmo separados pela tecnologia, estão submetidos às mesmas forças socioeconômicas de formação e coação social.

Milton Santos (1996, p. 39) teorizou o espaço como algo “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá”. Fica claro que o autor entende o conceito de espaço dentro de uma perspectiva abstrata, relacional e histórica. Nesse ínterim, a pertinência do uso desse conceito reside na capacidade de transportarmos a noção de espaço de sua concepção geográfica para os universos virtuais, em especial os sites¹ na *internet*, onde também encontramos um conjunto indissociável e solidário de sistemas de objetos e de ações historicamente situados.

Mesmo sem experienciar a *internet*, constatou o autor, na década de noventa, que o “espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes” (SANTOS, p. 39). Entretanto, esses espaços continuam reproduzindo as relações macrosociais e estruturais da sociedade capitalista.

1 *Site* é uma inglesa que advém do latim *situs*, que significa posição, local, também traduzido como “sítio” em Portugal. Faz referência a um espaço virtual no mundo digital da *internet*.

Outro questionamento importante que devemos fazer se refere à função social da escola presencial na vida dos cidadãos. Afinal, as possibilidades de EED ainda não possuem espaços de interações lúdicas ou de socialização entre os estudantes, funcionários e professores, como na presencial. Os teóricos da Educação – Maarten Simons e Jan Masschelein, questionam os pressupostos sociais de que a principal função da escola é transmitir conhecimento, ou somente favorecer as relações de ensino e aprendizagem em um espaço; afirmam: “Nossa perspectiva pedagógica parte de um ponto de partida algo inusitado; ela quer dar voz à estar-no-meio ao focalizar o sempiterno arranjo artificial chamado ‘escola’ que faz essa experiência possível” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2018, p. 53).

Os teóricos pensam o espaço como Santos (1996), ou seja, entendem a escola como um fenômeno abstrato, histórico, permeado por sistemas de objetos e ações enquanto arranjo artificial que sustenta uma experiência de “estar-no-meio”. Segundo essa perspectiva, a importância da escola para as crianças e os jovens não reside somente na sua finalidade última de transmitir conhecimento, mas também no processo de socialização que os coloca em contato com outras estruturas sociais, etnias e culturas diferentes. Assim, temos que as experiências sociais no espaço escolar são tão significativas quanto à função social de transmissão do conhecimento.

As relações dos estudantes e das instituições escolares com os dispositivos comunicacionais não são, portanto, meramente funcionais, nem colaboram com a convivência das experiências multiculturais. Como observa Maria Aparecida Baccega (2012, p. 254), elas também são relações de consumo: “Comunicação e consumo formam um todo indivisível, interdependente”. Neste cenário, as relações entre Comunicação, Educação e Consumo são alicerces para o exercício pleno dos direitos dos cidadãos.

Ainda segundo Baccega (2012, p. 248), essa intersecção se dá pelo cumprimento de três condições fundamentais:

1. O sujeito ter consciência de que é sujeito de direitos; 2. Ter conhecimento dos seus direitos, ou seja, serem dadas a ele condições de acesso

a esse conhecimento; 3. serem adjudicadas ao sujeito às garantias de que ele exerce ou exercerá seus direitos sempre que lhe convier.

Néstor García Canclini (1997, p. 24), por sua vez, pondera sobre essas relações e menciona que: “atualmente, o mercado estabelece um regime convergente para essas formas de participação [cidadanias] através da ordem do consumo”. Nesse sentido, o Marco Civil da *Internet* (Lei Federal 12.965/2014) reconhece o consumo da comunicação como direito essencial: “O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania”.

O exercício da cidadania depende de aparatos educacionais e das práticas comunicativas mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Porém, na incapacidade da maior parte da população em consumir as TICs, este contexto acaba por se transformar em dinâmicas de exclusão. Nesse ínterim, utilizando-nos de uma reportagem televisiva de ampla repercussão, decidimos analisar e discutir como as lógicas neoliberais se impuseram à atividade educacional nos EED, provocando um cenário de agravamento das vulnerabilidades e exclusões sociais.

Parte I – Análise de uma matéria fantástica

Em vinte e um de março de 2021, o programa *Fantástico*, da Rede Globo de Televisão, exibiu como matéria de encerramento a história de Artur Mesquita, um aluno da zona rural da cidade de Alenquer, no Pará¹ O apresentador do programa chamou a reportagem de “uma história de resistência”, a qual apresenta dois protagonistas: Artur, apresentado como o prodígio, e uma mangueira, a árvore apresentada como uma espécie de abrigo, refúgio ou salvação.

A história é simples: as aulas presenciais tiveram que ser canceladas pelo poder público diante da gravidade da pandemia do novo coronavírus e cada estudante precisou buscar uma maneira de acessar as aulas por meio da *internet*. Artur dispunha apenas de um aparelho celular,

¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/03/21/jovem-sobe-no-alto-de-arvore-para-melhorar-sinal-de-internet-e-assistir-aulas-no-para.ghtml>>. Acessado em: 12 abr. 2021

ou seja, dependendo da rede móvel para acessar a *internet* – e mesmo assim com muita dificuldade de obter sinal. A comunidade onde mora não é atendida pelo serviço de *internet* fixo, nem via satélite, e o sinal de celular é muito ruim.

Na tentativa de achar um sinal de *internet*, o garoto descobriu que uma mangueira atuava como uma espécie de antena receptora. Ele investigou mais a fundo e percebeu que, subindo na árvore, o sinal melhorava, obtendo assim estabilidade suficiente na transmissão dos dados para acompanhar as aulas. Muitas são as imagens do rapaz subindo na árvore e colocando o *smartphone* sobre um suporte improvisado em um galho da mangueira.

Na ocasião da matéria, um professor foi entrevistado, atestando o empenho do estudante na sala de aula presencial. Os pais do garoto também deram seu depoimento sobre a proatividade de Artur. A família relata o sonho de ver o filho fazer uma faculdade ligada ao campo e a narrativa da reportagem corta para a imagem do estudante subindo na árvore ao ritmo de uma música de superação.

Parte II – A Educação Digital como ideal do empreendedorismo neoliberal

A matéria jornalística do programa *Fantástico* reproduz, em sua narrativa, um discurso ideológico que se inscreve na apologia ao empreendedorismo neoliberal como descrito por Pierre Dardot e Cristian Laval (2016) e Marilena Chauí (2014). Desde a apresentação da matéria feita pelo apresentador até a música final de encerramento, faz-se alusão à superação e à resistência dos indivíduos aos desafios impostos pela pandemia de Covid-19.

Toda a narrativa da matéria jornalística descreve um esforço *individualista* do estudante em superar os seus problemas estruturais para conseguir estudar. Logo, descreve-se a vontade de Artur como única e exclusiva força determinante do seu sucesso escolar. O seu sonho de fazer uma faculdade e o seu esforço são os enfoques narrativos da matéria, cuja fala dos pais, do professor e da jornalista reforçam a competência e o mérito do rapaz.

O elogio ao individualismo feito pelos meios de comunicação se inscreve na narrativa liberal de sociedade segundo Dardot e Laval (2016), desmerecendo todo tipo de coletivismo – o Estado, os sindicatos, os movimentos sociais e, por vezes, a família, para enquadrar os sujeitos em uma ótica de desagregação e competição. Nessa perspectiva, o sujeito neoliberal “Não é um indivíduo calculador, hedonista, é um combatente, um competidor, que gosta de lutar e vencer” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 153). Os autores ainda apontam que a escola austríaca-americana, baseada em Ludwig von Mises, torna como ameaça toda tentativa de ver o Estado como ente social e delega aos sujeitos a responsabilidade pelo destino da sociedade.

Este autogoverno tem um nome: *entrepreneurship*. Essa dimensão prevalece sobre a capacidade calculadora e maximizadora da teoria econômica padrão. Todo indivíduo tem algo de empreendedorismo dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse “empreendedorismo” humano (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

A matéria jornalística, em momento algum, questiona o papel do Estado ou as mazelas da sociedade de mercado pelos problemas enfrentados pelos estudantes de Alenquer. O prefeito, a secretária de Educação e as empresas prestadoras de serviço de *internet* não foram questionados pelos graves problemas enfrentados na adoção das EEDs. Por sua vez, os estudantes que não conseguem pagar pela *internet*, os que não têm acesso, são ignorados, afinal, como afirma Chauí (2014), os excluídos na sociedade neoliberal são considerados incompetentes e devem se manter invisíveis. A narrativa da reportagem contém em seu cerne aquilo que Chauí (2014, p. 56-57) denomina de “ideologia da competência”:

Dessa maneira, em vez de falar em ideologia invisível, como propôs Lefort, decidimos falar em *ideologia da competência*, que, como toda ideologia, oculta a divisão social das classes, mas o faz com peculiaridade de afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes e os incompetentes.

Do ponto de vista dos direitos sociais, os excluídos na ideologia neoliberal tendem ao desaparecimento, uma vez que tais direitos se

convertem também em mercadoria, à qual o acesso fica restrito aos agentes sociais com um poder aquisitivo suficiente para adquiri-los. Desse modo, o que podemos observar com clareza, é que o indivíduo empreendedor e a ideologia da competência são dois conceitos que se inter cruzam nos discursos políticos e jornalísticos, especialmente quando o assunto é o campo da Educação. Desde o início da pandemia, a exclusão digital dos pobres foi praticamente ignorada no debate público midiático. Nesse cenário, como apontado por Chauí (2014), a figura do cidadão foi convertida em agente privado de consumo.

Cumpramos também que desta lógica deriva a ideologia do empreendedorismo como solução última a todas as faltas e ausências decorrentes da aplicação dos cânones neoliberais na sociedade: “o discurso da Organização afirma que só existe racionalidade nas leis do mercado; o discurso do especialista afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem a vence” (CHAUÍ, 2014, p. 58). Nesse panorama, os direitos se tornam mercadorias a serem conquistadas e a vida boa resta reservada àqueles que conseguirem se submeter a esta lógica da maneira mais eficiente, realizando a conversão, nos termos de Dufour (2005), de *sujeitos precários* para *sujeitos integrados*. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 14),

[...] os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania.

Dentro da lógica ultraliberal, tanto a Educação Digital quanto o *Homeschooling*¹ foram apresentados como opção no programa político do presidente Jair Bolsonaro^{2,3}. Fundamentado nos textos de Mises,

1 Do inglês, Educação domiciliar. É uma modalidade de ensino onde os parentes ou professores particulares transmitem a Educação formal em casa e não na escola.

2 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-defende-educacao-distancia-desde-ensino-fundamental-22957843>>. Acessado em: 12 abr. 2021.

3 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/governo-define-homeschooling-como-prioridade-frente-de-temas-estruturais-apesar-de-modalidade-atingir- apenas-004-dos-alunos-24893493>>. Acessado em: 12 abr. 2021.

a extrema direita enxerga a escola pública como uma interferência do Estado na vida dos indivíduos, ensinando uma lógica de sociedade e de coletivo que, para o economista, é anticapitalista. Assim como nos Estados Unidos, os fundamentalistas religiosos brasileiros utilizam esse discurso em sua guerra cultural contra a Educação pública e as Universidades, taxadas de doutrinadoras ideológicas comunistas, sexuais “desviantes” e anticristãs.

A Educação no Espaço Digital se enquadra no ideal neoliberal de sociedade por diversos fatores, que vão do ideológico ao econômico. O individualismo nas relações entre o estudante e o objeto do conhecimento, sem a mediação física do Estado, de um coletivo, ou mesmo do professor, é visto como um ponto positivo. O educando se torna, virtualmente, responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar – discurso esse reforçado na reportagem do programa de televisão Fantástico.

A padronização massiva do conteúdo educacional também é vista como positiva pelos liberais. No discurso da meritocracia, o ensino padronizado garante uma suposta igualdade expositiva na informação e, conseqüentemente, de formação e competição. O reducionismo liberal ignora as diferenças entre as classes sociais no desempenho escolar. Nesse contexto, os pais e os políticos teriam acesso ao conteúdo das aulas em casa, policiando o discurso dos professores e qualquer informação crítica destoante de sua visão de mundo.

Os diversos tipos de EED reduzem muito o custo da Educação comparada à escola presencial¹. Durante a pandemia, constatou-se uma redução significativa dos custos com energia, água, limpeza e alimentação (escolas públicas). Os educadores podem ser substituídos facilmente, desarticulando manobras coletivas entre trabalhadores e o sindicato, barateando assim o uso da mão de obra. Soma-se ao fato de que parte dos custos da infraestrutura educacional, incluindo as TICs e o acesso à *internet*, se tornaram responsabilidade da família e não do Estado ou das escolas privadas.

1 Disponível em: [/,https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/03/01/maioria-de-estados-e-prefeitu-ras-cortou-gasto-com-educacao-em-2020.ghtml](https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/03/01/maioria-de-estados-e-prefeitu-ras-cortou-gasto-com-educacao-em-2020.ghtml)-. Acessado em: 02 mar. 2021.

A reportagem do *Fantástico* reproduz, portanto, uma visão ideal do indivíduo competidor e empreendedor neoliberal diante de um Estado incapaz de prover sua Educação. O consumo de dados pagos do celular, o esforço e os objetivos traçados pelo estudante, seus sonhos, são apresentadas como solução exemplar. A EED não sofre críticas.

Parte III – A Educação digital como realidade de exclusão social

Constatamos que toda a reportagem se submete à racionalidade neoliberal. Graças aos meios de comunicação, essa ideologia se tornou hegemônica (DUFOUR, 2005; CHAÚÍ, 2014; MARTIN-BARBEIRO, 2015), chegando até mesmo onde não há sequer o sinal de *internet*, e consagrando-se como justificativa legítima da ordem social.

Mas o que acontece com os demais estudantes que não podem pagar pela *internet*, ou que não têm sinal? Nada. São apenas dados; milhões de pessoas, todas invisíveis. A pobreza se tornou naturalizada, é só um dado de sempre; não choca, nem sensibiliza. Segundo o antropólogo Néstor Garcia Canclini, se os oprimidos não estão nas esferas de consumo dos meios de comunicação, logo eles não têm voz ou visibilidade. Afirma o autor:

Muitas das perguntas próprias dos cidadãos - a que lugar pertença e que direitos isso me dá, como posso me informar, quem representa meus interesses - recebem sua resposta mais através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que nas regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos (CANCLINI, 1997, p. 13).

Durante a entrevista, ficam claros os critérios de visibilidade do jovem por meio do discurso dos progenitores: “O que a gente puder fazer para alavancar o estudo dele, a gente faz”, disse o pai, enquanto se anunciava que, além dos cento e vinte reais mensais dispensados para o plano de dados móveis da operadora de telefonia, investiram dois mil reais em uma antena – que não funcionou melhor que a árvore. A pobre família de Artur, diante da pobreza, se sacrificou para consumir tecnologias de comunicação que nem funcionaram tão bem como deveriam.

Então, diante da abordagem televisiva, temos que o produto jornalístico disfarça a realidade de exclusão social com um discurso moralista de aceitação da realidade. Na referida produção, foi selecionado um trecho da entrevista com a mãe do estudante contando que, ao tirar uma foto do rapaz subindo nos galhos para estudar, perguntou ao filho: “você não vai ficar com vergonha?”. Em uma tentativa de construir um discurso de humildade e aceitação da própria condição, a edição contextualiza uma provável resposta do filho: “Não, mamãe, é a *minha realidade!* (grifo nosso)”. Nota-se na resposta a desarticulação dos laços de solidariedade que compartimenta uma realidade que é compartilhada por mais de quatro milhões de estudantes¹ e faz com que a responsabilização pela situação de precariedade seja atribuída por todos à vítima, que vive o efeito de escolhas econômicas e políticas das quais não participou.

Os sentimentos permitidos são a aplaudida resignação autoemprededora ou a temida culpa envergonhada. Ambos asfixiam a percepção da situação na sua interseccionalidade² e desembocam em um tipo de resistência desarticulada, individual, cara e ineficaz. Alimentam o que Kilomba associa à marca do racismo na pessoa negra e nas pessoas de cor: “O racismo [...] viola cada uma dessas esferas [individual e coletiva], pois pessoas negras e pessoas de cor não veem seus interesses políticos, sociais e individuais como parte de uma agenda comum” (KILOMBA, 2019, p. 75). Obstaculizam, pois, que Artur e sua família caminhem no sentido de se tornarem sujeitos (KILOMBA, 2019).

A reportagem encerra com uma música animada enquanto mostra o rapaz Artur subindo na árvore em câmera lenta, por detrás dos créditos do programa. É a mensagem final de esperança para começar mais uma semana em um Brasil tomado pelo desespero e pelo luto. Hipocritamente, esse recurso tenta trazer esperança de um futuro melhor para aqueles que o Estado e a iniciativa privada abandonaram. Cabe ainda ressaltar, a completa inobservância da animalização desse rapaz como expressão máxima do racismo, segundo Kilomba (2019). A escalada do

1 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>>. Acessado em: 13 abr. 2021.

2 Adotamos a perspectiva de Carla Akotirene (2019, p. 21), para quem a interseccionalidade é “um sistema de opressão interligado”.

estudante negro para o topo da árvore é apresentado como seu *habitat*, com uma naturalidade banal de quem narra os hábitos de um primata, até mesmo quando a repórter relata que ele está nessa situação *há meses*.

Subir em uma árvore para estudar não é um fato jornalístico em si. São as condições de precariedade e desumanidade a que são submetidos os estudantes de Alenquer e outras cidades do Pará o que deveria ser, de fato, de interesse social. Entretanto, na lógica neoliberal, é noticiável pelos meios de comunicação de massa aquilo que atende à narrativa de que é preciso superar individualmente um abandono das instituições públicas e privadas que atinge o coletivo. A violência interseccional que o estudante da matéria sofre é reduzida a uma parcela minimíssima dos seus efeitos.

Na matéria, Artur é um *outro*. Ele está *fora*. Não há sociedade, não há direitos. Sua história só tem valor enquanto ele permanecer resignado, à margem, lutando sozinho, sem incomodar. Foi pincelado entre os milhões de desassistidos porque sua história favorece um tipo de convocação biopolítica muito específico (PRADO, 2013), qual seja, a convocação a lutar sozinho. Por isso, foi premiado com matéria na Globo, chamando-o de “o melhor da sala”.

A Educação no Espaço Digital potencializa dinâmicas de exclusão social e econômica que Pierre Bourdieu (2002) denunciava nas escolas presenciais em seus estudos sobre o sistema de ensino. Segundo o sociólogo, as relações sociais da escolarização são produzidas e articuladas estrategicamente pelas classes dominantes, resultando em um espaço escolar conflituoso, onde as relações de dominação ficam em evidência e os agentes sociais utilizam suas razões para a reprodução da exclusão e da dominação cultural e econômica.

Em seu livro “A Reprodução”, Bourdieu (2002) demonstra como as instituições de ensino se espelham no modelo econômico fundamentado no ideal de máxima quantidade e não de qualidade com menor valor possível, pois adapta o estudante ao mercado de trabalho. Estabelece uma dicotomia no próprio sistema entre aqueles que serão mão de obra braçal e aqueles que ocuparão os cargos de comando. Como agravante, na EED os estudantes da classe trabalhadora têm um acesso

limitado e de pior qualidade ao espaço de ensino quando não são totalmente excluídos.

Soma-se ao problema da EED a situação da família da classe trabalhadora e dos pobres que dificilmente podem ajudar ou acompanhar os estudos de seus filhos em casa. Diferente da elite burguesa, seus pais e mães precisam trabalhar fora de casa, deixando os menores desassistidos de ajuda com as atividades. A família de classe média também precisa trabalhar, mas, com maior poder aquisitivo, ela contrata cuidadores ou professores particulares que acompanham os estudos remotos de seus filhos. Os filhos das classes trabalhadores e os pobres, na maioria das vezes, precisam ficar sozinhos em casa enquanto os seus familiares trabalham ou procuram um emprego. Assim, assistem as aulas e leem os textos em uma minúscula tela de celular, que também é um teclado para escreverem os seus trabalhos. Esse aparelho inadequado se torna sua única TIC e seus pais dificilmente conseguem ajudar na escola tirando dúvidas. Frustrado e sem acompanhamento, o jovem utiliza o celular para acessar redes sociais ou jogar com os amigos, que estão nas mesmas condições.

Esse quadro aumenta a sensação de culpa entre os pais, por não poderem acompanhar os seus filhos na escola, e dos filhos, que, desmotivados, passam a odiar os estudos e se entregam aos prazeres do entretenimento midiático como consolação. Diante do espetáculo narrativo da matéria do *Fantástico*, focado no individualismo e no empreendedorismo opressor dos vencedores, os menos favorecidos encontram uma justificativa para o seu fracasso escolar, econômico e social. Outrossim, os oprimidos pela EED interiorizam sua condição de invisibilidade e dominação. Ao não enxergarem as reais condições sociais e econômicas que os tornaram vítimas, afastam-se da capacidade de reinvidicação e emancipação.

Considerações

O discurso jornalístico sobre a Educação em tempos de pandemia não questiona ou critica de maneira adequada as plataformas onde ocorre a Educação em Espaços Digitais. Uma vez que ela individualiza e

privatiza esse processo, torna a formação escolar um objeto de consumo comunicativo. O digital é um espaço e, como tal, é formatado segundo as mesmas regras e coações sociais que o plano físico, apesar de suas singularidades.

A EED, nos moldes atuais, realiza todo o ciclo ideal da racionalidade neoliberal. Reduz ao mínimo a política pública, faz desaparecer a solidariedade, entrega o acesso aos dispositivos que, por sua vez, oferecem o acesso à cidadania nas mãos da iniciativa privada, relegando à exclusão e ao abandono todas as pessoas que não conseguem, por recursos próprios, suprir tantas faltas – que já se acumulavam em cenário não pandêmico e que agora se potencializam exponencialmente.

Por fim, os atuais modelos de Ensino Digital não contribuem com as experiências de interação, coletivismo, troca cultural e solidariedade que ocorrem nas experiências escolares presenciais. Essa mutilação das relações sociais pode colaborar com o avanço racionalista e desumano dos valores intrínsecos ao neoliberalismo.

Referências

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BACCEGA, M. A. O consumo no campo comunicação/educação: importância para a cidadania. In: ROCHA, R. DE M.; CASAQUI, V. (Eds.). **Estéticas midiáticas e narrativas do consumo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, M. de S. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte; São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Autêntica, 2014.
- CITELLI, A. Comunicação e educação. In: CITELLI, A.; BENDAS-SOLLI, P. F.; CAMARGO, R. Z. (Eds.). **Dicionário de comunicação**:

escolas, teorias e autores. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2014. p. 65-74.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

MARTIN-BARBERO, J. M. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

MARTIN-BARBERO, J. M. La pertenencia en el horizonte de las nuevas tecnologías y de la sociedad de la comunicación. In: HOPENHAYN, M.; SOJO, A. (Eds.). **Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas**: América Latina en una perspectiva global. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, CEPAL, 2011. p. 105-115.

PRADO, J. L. A. **Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais**. São Paulo: Educ. Fapesp, 2013.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 41-63.

Capítulo 12

LUDICIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DURANTE O ENSINO REMOTO

Josilaine Aparecida Pianoschi Malmonge¹

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi²

Sintia Otuka Rossi³

Introdução

É essencial envolver as crianças, desde a mais tenra idade, em processos de aprendizagem que possibilitam o exercício da investigação, ampliando a sua curiosidade.

O ensino de Ciências da Natureza possibilita explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza, entre outros. Por meio dele a criança pode argumentar, levantar suas hipóteses, expor suas opiniões e explicações, permitindo que se aproxime do conhecimento científico.

Esse relato de experiência apresenta as propostas lúdicas para o ensino de Ciências da Natureza desenvolvidas por meio do ensino remoto, durante o período de distanciamento social, entre abril e dezembro de 2020, pela Escola de Educação Infantil Angélica Leite de Freitas, localizada no distrito de Tibiriçá, Bauru, em São Paulo. A escola atende 130 crianças de creche e pré-escola, provenientes de sítios e fazendas dos arredores e também do próprio distrito.

Visto que o público alvo da Educação Infantil são crianças com idade de até cinco anos é importante que as situações de aprendizagem envolvam jogos e brincadeiras, pois o lúdico faz parte do universo infantil e ao relacionar as atividades lúdicas com o ensino de Ciências

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru/SP. Pedagoga, Graduada em Matemática e em Ciências Biológicas. Professora de Educação Infantil. E-mail: jmalmonge@gmail.com

2 Doutora pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. Professora Associada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru. Coordenadora do Grupo de Estudos CNPq-UNESP “Infância e Educação Infantil: Políticas e Programas. Membro do Institut Toys Recherche Association. E-mail: monteiro.kobayashi@unesp.br

3 Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru/SP. Especialista em Educação Infantil. Pedagoga. Graduada em Matemática. Professora de Educação Infantil. E-mail: sintia.otuka@yahoo.com.br

da Natureza é possível motivar os alunos e tornar a aprendizagem significativa.

A questão geradora deste estudo foi: quais são as possibilidades lúdicas para desenvolver o ensino dos conteúdos da área de Ciências da Natureza com crianças da Educação Infantil, despertando interesse e curiosidade nos alunos? Nessa direção, esse capítulo tem o objetivo de apresentar possibilidades de vivências lúdicas, relacionadas com a área da Ciências da Natureza, analisando o aprendizado por meio da expressão oral e registros fotográficos.

Esta pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa, com características de pesquisa-intervenção, pois “propõe a efetiva participação da população pesquisada no processo de geração do conhecimento” (GONSALVES, 2001, p. 67).

Para o desenvolvimento da pesquisa realizou-se uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de fundamentar este trabalho quanto à importância dos jogos e brincadeiras no ensino de Ciências da Natureza, e quão enriquecedor os mesmos são para o desenvolvimento cognitivo e sociorrelacional da criança. Como aporte teórico, apoiou-se nos estudos dos documentos oficiais: Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (2016), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), e também nos autores Dewey (1978), Carvalho (2018) e Gandini (2016).

Espera-se que através desta pesquisa haja contribuições de como utilizar jogos e brincadeiras que contemplem os conteúdos da área de Ciências da Natureza, oportunizando assim, uma aprendizagem prazerosa e significativa, mesmo no contexto da modalidade de ensino remoto.

Ciências da Natureza, o brincar e o ensino remoto

A pandemia de Covid-19 trouxe inúmeras modificações em nosso cotidiano, por conta das medidas sanitárias e de distanciamento social. As escolas também tiveram que se reinventar, pois as atividades presenciais foram suspensas e o parecer CNE 05/2020 (BRASIL, 2020)

regulamentou a reorganização do ano letivo e recomendou as atividades remotas.

De acordo com Hodges (2020), o ensino remoto oferta acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, essa modalidade tornou-se a principal alternativa possível para as crianças continuarem aprendendo.

Mediante observações e explorações, as crianças formulam suas teorias. Cabe ao professor aprofundar os conhecimentos dos pequenos por meio de ações lúdicas que, ao mesmo tempo em que lhe propiciam prazer, geram um aprendizado. De acordo com a BNCC, é necessário:

Organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilite definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções. (BRASIL, 2017, p. 320).

Mesmo na modalidade de ensino remoto é possível organizar situações de aprendizagens lúdicas, como norteadoras do processo de ensino e aprendizagem, a fim de despertar o espírito investigativo das crianças e estimular o interesse e a curiosidade.

No ambiente de aprendizagem as crianças adquirem experiência, ou melhor, modificam-se ao interagirem com uma situação que tenha significado para elas. Dewey (1978, p. 14) cita que a “Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pelo qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”.

Bauru (2016, p. 267) ressalta que “A observação, a exploração, a experimentação e a comunicação direta com os que a rodeiam, permite às crianças construir conhecimentos práticos, sincréticos sobre seu entorno”.

Ao elaborar situações de aprendizagens lúdicas relacionadas com os conteúdos da área de Ciências da Natureza, cabe ao professor:

Oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de

investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza (BRASIL, 2017, p. 329).

Diante da importância de envolver as crianças da Escola de Educação Infantil Angélica Leite de Freitas no processo de aprendizagem, por meio do ensino remoto, as ações lúdicas eram planejadas intencionalmente pelas professoras durante reuniões on-line, semanalmente, e disponibilizadas por meio das mídias sociais e aplicativo de mensagem instantânea. O acompanhamento das atividades realizadas acontecia por meio do diálogo entre escola e família, registros fotográficos enviados pelas mesmas, e consulta aos dados da tabela preenchida semanalmente, observando o alcance das atividades propostas.

Essas situações de aprendizagens lúdicas visavam o desenvolvimento integral da criança, despertando interesse e curiosidade. Diante da devolutiva por meio dos relatos e fotografias, foi possível perceber que os objetivos das atividades propostas foram alcançados.

Entretanto, nesse estudo serão apresentadas apenas três situações de aprendizagens lúdicas: “Exploração divertida pelo quintal”, Jogo “Pisar na Sombra” e o Experimento “Flutua e afunda”. Essas situações tiveram maiores alcance, sendo realizadas por um número maior de crianças e seus familiares.

Desde bem pequena, a criança estabelece relação com o mundo em que vive. Observa, questiona, levanta hipóteses e quer saber os porquês de tudo. A atividade “Exploração divertida pelo quintal” teve por objetivo levar a criança a reconhecer-se como um ser vivo a partir da compreensão da existência de outros seres vivos e matéria não viva. O desafio para a criança era justamente explorar o quintal, o ambiente familiar, observando, procurando e registrando por meio de fotos o que fosse encontrado. As fotografias eram enviadas para a professora, que por sua vez, dialogava com a criança sobre o que foi encontrado

e, posteriormente, eram postadas nas mídias sociais para que fossem compartilhadas com os outros alunos. Durante a exploração as crianças encontraram lagartas, formigueiros, ninhos com ovos de pássaros, diferentes tipos de rochas, flores e até mesmo uma JIBÓIA!

Figura 1 - Situação de aprendizagem lúdica: “Exploração divertida pelo quintal”



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2020).

Há necessidade, segundo Gandini (2016, p. 62), de “[...] reconhecer o direito de cada criança de ser protagonista e de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em nível máximo”. Nesse sentido, a atividade “Exploração divertida pelo quintal” conseguiu manter a curiosidade das crianças, fazendo com que elas participassem ativamente do processo de aprendizagem, extraindo significado das suas experiências. A mesma autora complementa: “[...] quanto mais ampla for a gama

de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas as suas experiências” (GANDINI, 2016, p. 62).

O jogo “Pisar na Sombra” teve o objetivo de possibilitar que a criança percebesse, por meio de sensações, o sol como fonte de luz.

Para brincar é necessário um ambiente aberto, que haja a luz solar. Um jogador é o pegador, enquanto os outros precisam ficar o mais distante quanto puderem. O pegador deve tentar pisar na sombra dos outros jogadores. Quando ele pisar, esse estará fora do jogo. A brincadeira continua até todos os jogadores serem pegos, menos o último, que será o pegador da próxima partida.

Figura 2 – Situação de aprendizagem lúdica: Jogo “Pisar na sombra”



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2020).

Após o jogo, a partir das observações das sombras, foram realizados questionamentos tais como: Quando o sol aparece? O que acontece

quando ele aparece? Qual lado do horizonte ele surge, e qual ele se põe? O que acontece com a nossa saúde quando ficamos por muito tempo expostos ao sol? E quando não tomamos sol suficiente?

O diálogo sobre esses questionamentos foram realizados por meio de aplicativo de mensagens instantâneas, onde foi salientado também, sobre os cuidados com a pele e com a saúde, quanto a pouca ou exagerada exposição ao sol. Esse jogo estimula a sociabilidade, a análise acerca de seguir as regras, a agilidade, destreza, coordenação motora e concentração (KOBAYASHI, 2015).

De acordo com Sommerhalder e Alves (2011, p. 13):

[...] é no “como se” da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que ela testa seus limites e seus medos, é assim que ela constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando, criando. Em outros termos, é assim que ela aprende o significado e o sentido, por exemplo, da cooperação, da competição, é assim que ela explora e experimenta diferentes habilidades motoras, que ela inventa e cria novas combinações de movimentos, é assim que ela consegue reconhecer valores e atitudes como respeito a outro, etc.

Por meio do experimento “Flutua ou Afunda” é possível que seja despertado na criança o desejo de aprender, pois ela participará ativamente da investigação, observando, levantando hipóteses, questionando e buscando explicações plausíveis para suas constatações, despertando assim, a curiosidade. O objetivo desse experimento é aproximar a criança do conhecimento científico sobre densidade.

Para a sua realização, os familiares foram orientados a preparar o ambiente com uma vasilha contendo água e separar quinze elementos (frutas, legumes, brinquedos, objetos etc.). Depois, esses elementos, um por vez, deveriam ser colocados na água para ser observado quais afundaram ou flutuaram. Durante a realização do experimento era necessário organizar os elementos, formando um gráfico 3D, classificando-os em quais flutuaram e quais afundaram. Posteriormente foi feita a leitura e a interpretação dos dados organizados no gráfico.

Para viabilizar o entendimento sobre o conceito de densidade, o porquê alguns afundaram e outros flutuaram as crianças foram orientadas a assistirem ao vídeo “Afunda ou flutua – O show da Luna!” disponível na plataforma digital do YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=A957b3MtX_Y), e representar o que aprenderam por meio de desenhos.

Assistir a um vídeo também é uma situação lúdica de aprendizagem, pois proporciona momentos de envolvimento e entretenimento e apoia a relação da criança com o ambiente, fazendo uma ponte entre a realidade e a imaginação (KOBAYASHI; ANTÔNIO JUNIOR, 2017), o que permite a compreensão da realidade, o levantamento de hipóteses e o raciocínio.

Figura 3 – Sequência da situação de aprendizagem lúdica: experimento “Flutua ou afunda”



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2020).

A investigação dos elementos que flutuam ou afundam possibilitou as crianças um momento de pesquisa, pois os dados foram coletados e organizados em forma de gráfico. Após a organização dos dados realizou-se a leitura do mesmo e sua interpretação, ocorrendo a

compreensão desses conhecimentos, o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Segundo Carvalho *et al* (2018, p. 24):

É preciso que os professores proponham aos seus alunos um olhar diferenciado às situações que costumam vivenciar no cotidiano. A construção desse olhar envolve desde a apresentação de situações problemáticas, desafios, até o auxílio em sua interpretação.

Ao acompanhar essas situações de aprendizagens lúdicas, por meio do diálogo com as crianças e seus familiares e também, pelos registros fotográficos, foi possível perceber o envolvimento efetivo das crianças ao realizarem as atividades, havendo participação no processo de ensino e aprendizagem, sendo protagonistas e não apenas espectadoras.

Considerações finais

Ao colocar em prática atividades lúdicas no ensino de Ciências da Natureza possibilita-se à criança a oportunidade de observar, explorar, refletir, questionar, aproximando-a do conhecimento científico, tornando a aprendizagem significativa.

Cabe ao professor planejar, organizar situações de aprendizagens lúdicas, adequando ao contexto e ao conteúdo a ser trabalhado, relacionando o lúdico com os saberes a serem ensinados.

Com base no objetivo traçado, notou-se que é possível planejar situações de aprendizagens lúdicas na área das Ciências da Natureza para serem desenvolvidas no ambiente familiar; mediante usos de registros fotográficos e diálogo com familiares e crianças, percebeu-se que houve participação ativa, ocorrendo assim a aprendizagem.

Por meio de situações de aprendizagens lúdicas apresentadas nesse estudo, foi possível identificar que a criança se envolveu no que lhe foi proposto e esse envolvimento, fez com que ela questionasse, levantasse suas hipóteses, enfim com que realmente aprendesse. Nesse sentido, verificou-se que há possibilidades lúdicas para desenvolver o ensino dos conteúdos da área de Ciências da Natureza com crianças da Educação Infantil, despertando interesse e curiosidade nos alunos.

Espera-se que essa pesquisa contribua para reflexão dos docentes e da comunidade científica quanto a contribuições de como utilizar jogos e brincadeiras que contemplem os conteúdos da área de Ciências da Natureza, fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa e significativa, mesmo no contexto da modalidade de ensino remoto.

Referências

BAURU. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/2020, Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CARVALHO, A. M. P. [et al]. **Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GANDINI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris MALAGUZZI. In: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alinea, 2001.

HODGES, C. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

KOBAYASHI, M. C.; ANTÔNIO JUNIOR, W. Brincar e as tecnologias na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Caderno Brincar**: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil. Fundação Volkswagen, 2017.

KOBAYASHI, M. C. M. Brinquedos e Jogos Educativos: que objetos são esses? In: **Conexões sobre didática e formação de professores**: discussões para a atualidade. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogos e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.